

Partilhando *vivências e experiências* outras na formação docente:

contribuições para uma prática inspirada por ações
colaborativas e interdisciplinares

Mônica Vasconcellos | Neyse Luz Muniz | Cyntia de Souza Bastos Rezende
(Orgs.)



**PARTILHANDO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS
OUTRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA INSPIRADA
POR AÇÕES COLABORATIVAS
E INTERDISCIPLINARES**

**Mônica Vasconcellos
Neyse Luz Muniz
Cyntia de Souza Bastos Rezende
(Organizadoras)**

**PARTILHANDO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS
OUTRAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA INSPIRADA
POR AÇÕES COLABORATIVAS
E INTERDISCIPLINARES**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mônica Vasconcellos; Neyse Luz Muniz; Cyntia de Souza Bastos Rezende [Orgs.]

Partilhando *vivênciasesperiências* outras na formação docente: contribuições para uma prática inspirada por ações colaborativas e interdisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 286p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1612-6 [Impresso]

978-65-265-1621-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526516218

1. Formação docente. 2. Prática educativa. 3. Ações colaborativas. 4. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

- 9 Uma breve apresentação**
Cyntia de Souza Bastos Rezende
Neyse Luz Muniz
- 11 Prefácio**
Dinah Vasconcellos Terra
- 15 Prólogo**
Cyntia de Souza Bastos Rezende
Mônica Vasconcellos
Neyse Luz Muniz
- 25 Capítulo 1**
Experiências de formação docente vivenciadas em um projeto interdisciplinar: escola e universidade em movimento
Ana Luiza de Oliveira Nascimento
Cyntia de Souza Bastos Rezende
Neyse Luz Muniz
- 43 Capítulo 2**
A Interdisciplinaridade na formação docente: uma ponte facilitadora para o desenvolvimento de práticas educativas em ambientes escolares
Irene Kethryn Vandanezi Labi Medeiros
- 71 Capítulo 3**
Os impactos da realidade docente: motivos que levam à desistência da profissão
Samara Silva Barbosa
Samira Silva de Oliveira

91 Capítulo 4

Diversidade na formação inicial docente: um debate que ainda nos desafia a pensar

Edna Regina da Silva Aguiar Arruda

Érika de Santana Figueiredo

Lucimar Rosa Dias

109 Capítulo 5

Narrativas da resistência: o museu como aliado no debate de questões étnico-raciais e ferramenta de ensino para professores em formação

Manuela Santiago Storino

Mayara Maduro Lacerda da Silva

129 Capítulo 6

Educação antirracista da educação básica ao ensino superior: reconhecendo as raízes para fundamentar o combate

Caíque Santos de Souza Gueri

Kate Lane Costa de Paiva

151 Capítulo 7

Pandemia - “laboratório vivo” para formação de professores

Helen Pereira Ferreira

Maria Paula Gonzaga Magalhães

173 Capítulo 8

Formação de professores e atuação docente nos espaços de privação de liberdade: uma revisão de literatura

Irving Natarája Andrade Magalhães

Luana Teixeira Sanchez

Sandra Maciel de Almeida

197 Capítulo 9

A formação de professores em confluência com o Programa de Educação Tutorial: possíveis contribuições

Isabela dos Santos Paixão da Conceição

Lucas Werneck Duarte

Victor Osvaldo Torres

221 Capítulo 10

A política de formação de professores: PIBID entre tensões e resistências

Alessandra Cristina Raimundo

249 Capítulo 11

Grupo de Pesquisa Formar-UFF: investigando processos formativos originados sob a perspectiva colaborativa no início da carreira docente

Helen Pereira Ferreira

Mônica dos Santos Toledo

Mônica Vasconcellos

Patrícia Gomes Passos

277 Sobre as organizadoras

279 Sobre as autoras e os autores

Uma breve apresentação

Um acontecimento vivido é finito,
ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,
ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites,
porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.
Walter Benjamin¹

Convocar pesquisadores/as para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análises-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles/as, consideram como importante instrumento de transformação social. Dito de outra maneira, a organização de contextos de pesquisa de forma colaborativa proporciona condições para que os docentes e futuros docentes em formação, reflitam e questionem as práticas educativas criando situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles/elas querem modificar e/ou transformar (Ibiapina², 2016).

Como dizia Rubem Alves³, em seu livro “Conversas sobre educação”, sem lampejos na memória não há o que se recordar. Assim é a palavra transformada em informação, relatos de vida e trocas de experiências sobre a formação do professor/a. Isso porque, contar experiências vividas nos permite aprender e ensinar, nada incomum para os dias de hoje, porém, necessário de ser realizado com o desejo de potencializar olhares, fomentar ações e curiosidades outras. Afinal, o que é ser um professor? É fácil obrigar os/as alunos/as a irem às escolas. O difícil é convencê-los/as a aprender aquilo que não querem aprender porque não tem

¹ BENJAMIN, Walter. Coleção Grandes Cientistas Sociais. nº.50. São Paulo: Ática, 1985.

² IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. M. (Orgs.). Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

³ ALVES, R. Conversas sobre educação. Campinas, São Paulo: Versus Editora, 2003.

sentido para eles. Isso porque, para desejar aprender é preciso ter curiosidade, formular perguntas. A sede que sentem não se mata bebendo a água de um mesmo ribeirão. Querem águas de rios, lagos, lagoas, chuvas, nascentes....

Dito isto, lembramos que o Grupo de Pesquisa FORMAR/CNPq tem se debruçado sobre o estudo das obras de pesquisadores que se dedicam há décadas à formação de professores que considera *vivências/experiências* outras que contribuem para uma prática inspirada por ações colaborativas e interdisciplinares. Agora, o Grupo se propõe a organizar e a publicar o seu próprio livro acerca da temática da formação docente.

E você? Vai ficar de fora? Leia esta obra e participe desta construção, vivenciando uma experiência onde os saberes partilhados em cada capítulo transbordam o limite físico do papel e encontram ressonância em sua vida pessoal e profissional. Cada autor/a nos conta um pouco sobre o vivido e sobre experiências formativas que transcendem esse tempo instantâneo criando oportunidades para um saber/fazer na/da escola em diálogo com a universidade que forma, mas também transforma.

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Neyse Luz Muniz

Prefácio

Uma profissão que se constrói não tem ponto de chegada...

Dinah Vasconcellos Terra

Foi com muita alegria que recebi o convite para prefaciar o livro, organizado pelas professoras Mônica Vasconcellos, Cyntia de Souza Bastos Rezende e Neyse Luz Muniz. O livro contém textos de estudantes, professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior produzidos em contextos de formação docente nos provocando a refletir sobre o cotidiano escolar, a partir de uma diversidade de análises acerca de experiências que envolvem projetos e pesquisas realizados, inclusive, durante o mestrado e o doutorado cursados por integrantes do grupo FORMAR-UFF/CNPq.

No contexto destas produções, a profissão docente foi eleita como expressão do sentido/significado do ser professor/a convidando-nos a tecer e a fortalecer os fios que, em cada ciclo desta mesma profissão, dão sentido à nossa existência pessoal e profissional.

Ao iniciar a leitura, fui contagiada pelas surpresas que emergem dos diferentes contextos apresentados nos distintos capítulos e nas reflexões dos/as jovens autores/as sobre a formação inicial dos/as professores/as; o início da carreira, além de aspectos relacionados aos/as professores/as experientes, com preocupações pertinentes ao trabalho docente.

As temáticas que constituem o livro, tais como, Formação e interdisciplinaridade; Formação e abandono do magistério; Formação e diversidade; Formação em contextos diversos; Formação e políticas públicas; Formação em perspectiva colaborativa, decorrem de estudos que apresentam intensas e relevantes discussões políticas e pedagógicas em diversos contextos sociais e educacionais.

É perceptivo que a proposta do livro cativou seus os/as autores/as, principalmente, por meio do exercício que o grupo estabelece na busca pela construção de relações de horizontalidade entre seus pares, fundadas no princípio da solidariedade que atravessa os encontros dedicados à produção e à partilha dos textos. Os/as leitores/as, com certeza, serão cativados pela diversidade de temas que emergem de vários espaços educacionais e das preocupações sobre a profissão docente partilhadas nesta obra, possibilitando a todos e todas refletir de forma singular-plural.

A obra, fomenta a produção de consciências sobre o vivido em uma profissão que, constantemente, é colocada em contextos de desconfiança e de críticas pelo conjunto da sociedade que desconhece as delícias e as tristezas do trabalho docente. Neste sentido, os textos, escritos por autores/as que contemplam uma considerável diversidade geracional, revelam aos/às leitores/as informações sobre o dia a dia dessa profissão que se constrói e resiste aos diferentes espaços-tempos de formação.

Cada capítulo, nos provoca e nos coloca num movimento de interpretação do mundo da profissão docente convocando todos/as a compreenderem a riqueza de conhecimentos proporcionados por autores/as de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a ampliação dos repertórios de saberes docentes em suas múltiplas dimensões formativas. Isso, nos permite, também, compreender que a formação de professores/as é uma profissão que se constrói a cada dia, em cada espaço de ação e de reflexão, acumulando, desse modo, força e resistência para enfrentar as investidas de desqualificação a partir da força do trabalho coletivo.

Neste livro, o/a leitor/a encontrará palavras que estão carregadas de sentimentos, pois os/as autores/as se reportam a conhecimentos e a saberes que marcam a iniciação na profissão docente e as trajetórias daqueles que vivenciam uma sólida experiência profissional, constituindo um conjunto de sentidos peculiares em relação à docência nas diferentes temáticas pelas quais a obra transita. Sentidos que revelam o forte compromisso profissional de cada um com as diferentes áreas do conhecimento

envolvidas e com a força que cada um carrega na construção da sua docência, em favor de um percurso de formação que esteja comprometido com a dimensão política do trabalho do/a professor/a. Força que precisa ser compreendida e afetada pelos desejos de mulheres e homens que produzem, cotidianamente, esta profissão, mas que ainda se encontram silenciadas/os.

A sinceridade na abordagem de temas que nos custam compreender, como o abandono da profissão, a educação antirracista e a educação em espaços de privação de liberdade, criaram na obra um enredo que, na maior parte das vezes, está à margem do debate educativo por gerar, de certa forma, uma espécie de amargura e desconforto. Inversamente, a abordagem desses assuntos foi feita de tal modo, que revela que a docência não é só lugar de sofrimento e de insatisfação.... É, também, lugar de presença, de alegrias e de muita satisfação.... Lugar de produção de inéditos-viáveis, como nos ensina Paulo Freire (2011). Inéditos-viáveis necessários e urgentes na busca pela (re)configuração de uma sociedade que seja, de fato, justa para todos/as.

A intensidade do trabalho coletivo realizado pelo grupo FORMAR, gerou esse livro que foi produzido numa comunhão que é característica do próprio grupo. As análises e as experiências nele contempladas também são partilhadas por tantos/as outros/as profissionais da educação, sinalizando outras possibilidades formativas que viabilizam a construção de projetos emancipatórios constituídos pelo trabalho cotidiano desse grupo, traduzido num *ethos* profissional docente.

O cuidado com a organização destacada em cada bloco temático, subverte a lógica de uma formação tecnicista de educação que se baseia na ideia de que existe um ponto de chegada. Ao contrário desta perspectiva, a obra nos indica um ponto de partida para uma formação comprometida, coletiva e cuidadosa com os/as sujeitos desta profissão.

A profissão docente será sempre um ponto de partida ... continuemos...

Niterói, primavera de 2024.

Prólogo

O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver [...]
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
o sentido normal das ideias.
Manoel de Barros⁴

Movidas pelo profundo desejo de “desver o mundo” tal como o conhecemos professoras da educação básica, do ensino superior, estudantes da graduação e da pós-graduação, semanalmente, reservam um espaço na correria do dia a dia para que juntas/os possam estudar, refletir, desenvolver pesquisas e construir propostas voltadas à formação docente e à escola. Este coletivo, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, iniciou as suas atividades na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) em outubro de 2017 e por seus integrantes foi denominado Formar - Grupo de Pesquisa em Didática, formação de professores e práticas pedagógicas. Desde a origem, a construção de processos colaborativos foi pensada e assumida, pelo Grupo, como caminho e finalidade contrariando ideias alicerçadas no individualismo, na competitividade, no produtivismo e na verticalização das relações. Pensar e agir sob esta perspectiva não é simples e requer estudos contínuos baseados em sólida bibliografia (Boavida; Ponte, 2002; Desgagné, 2007; Fiorentini, 2019, entre outros) que, em nosso caso, se entrelaça ao campo da formação de professores e à pesquisa em Educação.

Para além da dedicação aos estudos, o compromisso com a construção de relações colaborativas requer abertura para a escuta de opiniões divergentes nem sempre aprazíveis aos nossos ouvidos, assim como disponibilidade para a revisão das nossas próprias opiniões; a valorização dos diferentes níveis de experiência

⁴ Manoel de Barros. Menino do mato. São Paulo: Leya, 2010. p. 9-10.

acadêmica e profissional; a priorização dos interesses coletivos; o estabelecimento de relações de confiança e respeito mútuo.

Dentre as especificidades que aproximam os integrantes do Formar, a docência e o profundo desejo de contribuir com a criação de um mundo verdadeiramente justo e bom para todos são eixos que nos unem.

Sabemos que mudanças como as que vislumbramos exigem mobilização social, rupturas políticas e econômicas que promovam a superação dos valores predominantes, além da (re)configuração dos modelos de formação de professores e a construção de uma outra perspectiva de escola, dentre outros aspectos. Mas, assim como Manoel de Barros (2015, p. 13-14) “[...] gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias”, o Formar-UFF assume o risco de se deixar perturbar e provocar perturbações que estremeçam ideias cristalizadas que não estejam fundadas no bem comum.

Impulsionadas por estas perspectivas, no primeiro semestre de 2024, o Formar/CNPq entendeu que havia chegado o momento de difundir entre os pares e demais interessados pelas discussões do assunto, uma parcela dos conhecimentos que temos produzido. Esta possibilidade foi, conjuntamente, analisada e emergiu a proposta de publicarmos um livro que oferecesse um breve panorama acerca das pesquisas que temos desenvolvido no campo da formação docente. Com a aprovação do Grupo, cada etapa do processo foi discutida e apreciada durante as reuniões e no decorrer das trocas de mensagens feitas pelos integrantes, via *WhatsApp*, até que o livro fosse publicado. Concluído este percurso de idas e vindas, esperamos que este livro, de algum modo, fomente em você o desejo pela construção de outros sentidos sobre a escola, sobre a formação de professores e, principalmente, sobre a vida como um todo ajudando a difundir ideias que perturbem, transformem e movam o mundo em direções verdadeiramente humanas!

A obra que tem a Formação Docente como eixo norteador se desdobra em 11 capítulos. O primeiro deles, *Experiências de formação docente vivenciadas em um projeto interdisciplinar: escola e universidade*

em movimento, de autoria de Ana Luiza de Oliveira Nascimento, Cyntia de Souza Bastos Rezende e Neyse Luz Muniz, compartilha experiências significativas vivenciadas em um projeto interdisciplinar, elaborado no interior de um Grupo de Pesquisa constituído por professores da Educação Básica em níveis municipal, estadual e federal e docentes de uma Universidade Federal, bem como graduandos/as de diferentes licenciaturas desta mesma instituição, situada em Niterói, Estado do Rio de Janeiro. O projeto, ocorrido no ano de 2019, foi desenvolvido por um grupo de licenciandos/as do Programa de Educação Tutorial/PET-MEC/SESu, sua tutora e duas professoras de um Colégio Universitário. Investigando os desdobramentos do projeto realizado, as autoras destacam a constituição de grupos de trabalho interdisciplinares como alternativa para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência possibilitando uma maior troca de experiências e tomadas de decisão. Além disso, a narrativa do vivido pelos envolvidos na investigação dá indícios de que o conhecimento que ocorreu no cotidiano da escola, vinculado ao desenvolvimento pessoal e profissional contribuiu para o entendimento do que é ser professor, desvelando um movimento articulador relacionado às experiências pedagógicas e de identificação com a docência e seus saberes.

O segundo capítulo, intitulado, *A Interdisciplinaridade na formação docente: uma ponte facilitadora para o desenvolvimento de práticas educativas em ambientes escolares* é fruto de uma pesquisa realizada em nível de graduação por sua autora, Irene Kethryn Vandanezi Labi Medeiros. A narrativa partilhada destaca a experiência vivida pela mesma durante sua participação no Grupo PET Conexões de Saberes – Interdisciplinar/UFF. O trabalho desenvolvido permitiu estudar, vivenciar e compreender a potência deste projeto interdisciplinar na formação de professores, movimentando questões que emergem do cotidiano escolar, apontando a necessidade de aprofundamento acerca de temas como: educação antirracista, gênero e educação e inclusão, dentre outros. As leituras e reflexões realizadas a partir do referencial

teórico propiciaram o aprofundamento dos conhecimentos sobre o trabalho interdisciplinar e a formação docente apontando caminhos para a formação inicial dos futuros professores.

No terceiro capítulo, Samara Silva Barbosa e Samira Silva de Oliveira, se baseiam nos princípios da pesquisa qualitativa para realizar uma entrevista semiestruturada com três docentes para entender suas perspectivas e as razões que as levaram a abandonar a docência. *Os impactos da realidade docente: motivos que levam à desistência da profissão*, publiciza as motivações que influenciaram esses colaboradores a desistirem do magistério como espaço de atuação profissional. A partir das entrevistas realizadas foram identificadas problemáticas que levaram ao abandono, quais sejam: desvalorização salarial, falta de apoio da coordenação pedagógica em relação ao professor, choque entre a expectativa do professor e a realidade encontrada diante das condições objetivas de trabalho no ambiente escolar, bem como entre os conhecimentos adquiridos na formação universitária e sua efetividade no contexto da ação pedagógica no cotidiano da escola. As autoras chamam atenção para a necessidade de maior investimento político e financeiro de modo a contribuir para a reversão do quadro de sucateamento que se faz presente no sistema público de educação no Brasil e para a reconfiguração dos processos de formação, no sentido de uma efetiva indissociabilidade na relação entre escola e universidade, como um dos potentes caminhos do percurso formativo do futuro professor.

A luta pela Inclusão no campo educacional e pela Educação Antirracista são dois eixos de estudo relacionados à diversidade na formação de professores, entrelaçados no quarto capítulo de Edna Regina da Silva Aguiar Arruda, Érika de Santana Figueiredo e Lucimar Rosa Dias, denominado *Diversidade na formação inicial docente: um debate que ainda nos desafia a pensar*. As reflexões realizadas pelas autoras sobre o projeto educacional que tem preocupação com a formação de cidadãos solidários, capazes de implementar esforços de ruptura frente às diferentes formas de desigualdade e opressão, ainda presentes nas relações que

estabelecemos em nosso cotidiano social, são fortalecidas a partir de duas pesquisas: “Inclusão em educação e formação de professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas” e “Formação inicial de professoras/res, práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memória de egressas do curso normal do Colégio Pandiá Calógeras – São Gonçalo - RJ”. Ambas as pesquisas foram realizadas no período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2022, com base em um projeto mais abrangente desenvolvido por integrantes do grupo de pesquisa FORMAR, intitulado “Projetos interdisciplinares na educação básica: escola e universidade como espaços de formação e resistência”. Embora partam de campos conceituais específicos, as duas pesquisas inspiradoras deste texto encontram convergências quanto a questão da defesa e do combate à todas as formas de exclusão. Suas autoras finalizam o texto nos convidando a seguir no movimento de refletir e vislumbrar novos horizontes para que possamos construir uma sociedade que celebre e reconheça a diferença.

No quinto capítulo, o texto *Narrativas da resistência: o museu como aliado no debate de questões étnico-raciais e ferramenta de ensino para professores em formação*, de Manuela Santiago Storino e Mayara Maduro Lacerda da Silva, apresentam o museu como alternativa a ser utilizada pelo professor em formação, com foco em questões étnico-raciais na relação com a educação básica. Para tanto, as autoras discorrem sobre a experiência que vivenciaram no Grupo PET-Inter Conexões de Saberes Interdisciplinares, a partir da exposição “Funk: um grito de ousadia e liberdade” apresentada no Museu de Arte do Rio de Janeiro – MAR. Na compreensão das autoras, pensar a utilização desse espaço social exige um planejamento cuidadoso para que se torne ferramenta pedagógica no desenvolvimento da temática étnico-racial, contribuindo em certa medida, para aproximar arte e educação.

As relações étnico-raciais também inspiraram a construção do sexto capítulo: o texto foi escrito por Caíque Santos de Souza Gueri e Kate Lane Costa de Paiva, intitulado, *Educação antirracista da educação básica ao ensino superior: reconhecendo as raízes para*

fundamentar o combate. O estudo aborda a importância e a necessidade de uma formação antirracista que possa abranger todos os níveis de escolarização, como forma de enfrentamento ao racismo estrutural que se faz presente dentro e fora do ambiente escolar. Balizado no materialismo histórico-dialético e nas contribuições do pensamento decolonial, o texto discorre sobre o conceito de educação antirracista e a luta por políticas afirmativas; a relação entre racismo, colonialismo e educação, apontando a necessidade de uma educação antirracista.

No ano de 2019, durante o período de expansão da pandemia do Covid-19 que ceifou vidas e provocou a paralisação das mais diversas atividades sociais e restringiu o contato social de forma presencial, atingiu a educação em todos os níveis de ensino e os professores foram desafiados a buscar alternativas para dar continuidade ao seu trabalho, encontrando no ensino remoto emergencial uma alternativa. Sob este enfoque, o sétimo texto *Pandemia - “laboratório vivo” para formação de professores*, assinado por Helen Pereira Ferreira e Maria Paula Gonçalves Magalhães, nos convida a refletir sobre os desdobramentos dessa alternativa para a formação de professores no retorno das atividades presenciais. As autoras apresentam reflexões, sobre uma pesquisa relativa à temática “Educação e Cibercultura: ensino remoto emergencial e seus desdobramentos na formação de professores”. Essa pesquisa tem como pano de fundo a cibercultura, o ensino remoto emergencial e o retorno às atividades presenciais/físicas na Universidade Federal Fluminense (UFF), campo de investigação da mesma. O texto explicita que os impactos da pandemia para a vida social foram amenizados pela possibilidade de interatividade dos espaços virtuais através das redes sociais e de outras ambiências que promoviam os encontros. Considerando esta perspectiva, as autoras realizam uma pesquisa que teve por objetivo apontar a importância de preparar o futuro professor para atuar como crítico-reflexivo sobre a cultura digital.

No oitavo capítulo escrito por Irving Natarája Andrade Magalhães, Luana Teixeira Sanches e Sandra Maciel de Almeida,

com o tema *Formação de professores e atuação docente nos espaços de privação de liberdade: uma revisão de literatura*, somos convidados/as a mergulhar em um estudo relacionado à formação inicial de/as que têm como campo de atuação profissional espaços de privação de liberdade. A pesquisa se desenvolveu a partir da revisão da literatura, envolvendo onze artigos sobre a temática em questão. Tomaram como perspectiva metodológica a realização de mapas conceituais que possibilitaram a categorização do conteúdo socializado nos artigos, identificando três categorias que deram suporte às demais etapas do trabalho: 1- O conteúdo da educação em espaços de privação de liberdade; 2- Formação inicial de professores e o início da docência nos espaços de privação de liberdade e 3- Formação continuada de professores nos espaços de privação de liberdade. Por fim, são apresentadas possibilidades de ações para lidar com os problemas identificados, ambicionando corroborar com a formação de professores para atuar nesses espaços.

No nono capítulo, o texto *A formação de professores em confluência com o Programa de Educação Tutorial: possíveis contribuições*, integrantes do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF (Grupo PET - Inter/UFF), Isabela dos Santos Paixão da Conceição, Lucas Werneck Duarte e Victor Osvaldo Torres, apresentam contribuições da participação nesse Programa para a formação dos/as licenciandos/as que dele participam/ram. Os movimentos pedagógicos realizados pelo Grupo, no campo da formação docente, reúnem licenciandos/as de diferentes cursos de graduação que integrados/as ao ambiente escolar vivem os desafios da profissão e, em diálogo com docentes e estudantes da escola e com a tutora do Grupo, são levados/as a construir estratégias pedagógicas voltadas à solução de problemas que emergem no cotidiano escolar. Nesse processo, que se dá na integração entre teoria e prática docente, os/as licenciandos/as são desafiados/as a desenvolverem a autonomia, a autoconfiança, a construir relações de afeto e respeito mútuo nas mais diversas situações. Além disso, sem desmerecer a graduação como lugar de formação, os autores

do texto consideram o PET-Inter/UFF um espaço formativo que ultrapassa os muros das licenciaturas; uma formação que ocorre de maneira processual e contínua, levando muitos dos seus integrantes a estabelecerem nexos entre o que vivem na universidade e no ambiente da escola. As informações que emergiram originaram quatro eixos relacionados às contribuições da participação dos/as licenciandos/as do Grupo PET-Inter/UFF: a visão do Programa como espaço de descoberta profissional; aprendizagens do trabalho interdisciplinar; a organização didática da aula e a relação com os alunos da educação básica; diferenças entre o PET e outros programas.

No décimo capítulo, intitulado, *A política de formação de professores: PIBID entre tensões e resistências*, Alessandra Cristina Raimundo, nos provoca a pensar a formação de professores pelo viés do PIBID, uma política pública governamental voltada à formação inicial e continuada de professores que contempla alunos/as de licenciatura, professores/as da educação básica e das instituições universitárias. A pesquisa aponta para uma formação docente que envolve espaços híbridos, nos quais as relações de aprendizagem revelam, dentre outras tantas coisas, conexões possíveis entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos/as professores/as experientes da educação básica; se constituindo assim, em espaço singular de formação de professores/as.

Por fim, mas não para encerrar, a obra termina com o décimo primeiro capítulo, intitulado *Grupo de Pesquisa Formar-UFF: investigando processos formativos originados sob a perspectiva colaborativa no início da carreira docente*, sistematizado por Helen Pereira Ferreira, Mônica dos Santos Toledo, Mônica Vasconcellos e Patrícia Gomes Passos, revelando informações sobre uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa Formar/UFF/CNPq, denominada “Com a palavra os professores iniciantes! Relações entre processos formativos e os saberes docentes originados sob a perspectiva colaborativa”. A pesquisa tem como objetivo investigar relações entre processos de formação docente forjados a partir de perspectivas de colaboração e

estratégias adotadas por professores/as que iniciam a carreira, com vistas à superação dos desafios profissionais, bem como, analisar os saberes docentes originados neste processo. O ambiente investigativo compreende professores/as iniciantes e experientes da educação básica, do ensino superior e licenciandos/as que possuem vínculo com o grupo de pesquisa Formar que, sob a perspectiva da pesquisa colaborativa estudam, constroem e desenvolvem estratégias pedagógicas a partir da compreensão dos conhecimentos construídos nesse processo, considerando as reais necessidades apontadas pelos iniciantes no contexto escolar e as aprendizagens profissionais originadas pela integração ao grupo. O desenho da pesquisa comporta quatro momentos: o levantamento bibliográfico sobre formação docente, ingresso na profissão e pesquisa colaborativa; a elaboração de memoriais de formação e sua partilha em rodas de conversa compostas pelos integrantes do Formar; culminando com a realização de oficinas pedagógicas desencadeadas a partir dos temas trazidos e listados pelos/as professores/as iniciantes e pelos/as futuros/as professores/as.

Em resumo, é possível perceber que os diferentes capítulos deste livro nos convidam ao diálogo em torno das questões que envolvem a Formação de Professores e seus desafios. Viajando por diferentes nuances, metodologias e bases teóricas, os autores dos onze capítulos trazem em seus textos as marcas do trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar que, somado às experiências vivenciadas por cada um/a, provocam deslocamento de sentidos e significados ao movimento contínuo do ser Professor/a.

*Cyntia de Souza Bastos Rezende,
Mônica Vasconcello e
Neyse Luz Muniz
As organizadoras!*

Referências

BOAVIDA, A. M. e PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In: GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional***. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n. 15, p. 7-35, maio-ago. 2007.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática***. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47-76.

Capítulo 1

Experiências de formação docente vivenciadas em um projeto interdisciplinar: escola e universidade em movimento

Ana Luiza de Oliveira Nascimento

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Neysel Luz Muniz

Para início de conversa!

Este capítulo tem como objetivo compartilhar as experiências narradas por integrantes de um projeto interdisciplinar desenvolvido por um Grupo de Pesquisa composto por professores da educação básica e docentes, tanto de uma Universidade Federal como de um Colégio Universitário, ambos situados no Estado do Rio de Janeiro. Além destes, há também mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação da mesma instituição.

O projeto, desenvolvido em 2019, neste Colégio, envolveu um grupo de licenciandos/as que integravam o Programa de Educação Tutorial/PET-MEC/SESu, sua tutora e duas professoras do Ensino Fundamental I do Colégio Universitário. Este Grupo é conhecido no espaço acadêmico como Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar e envolve até dezoito licenciandos em suas ações, sendo doze bolsistas e seis não bolsistas.

A investigação que originou a elaboração deste texto teve por objetivo compreender quais saberes profissionais foram adquiridos/mobilizados na elaboração e realização de um projeto interdisciplinar. A pesquisa contou com a participação de duas professoras dos anos iniciais do Colégio Universitário e duas licenciandas partícipes do Grupo PET que de forma coletiva, em 2019, conceberam e

desenvolveram o projeto junto aos estudantes da escola mencionada. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a pesquisa abrangeu a leitura dos textos concernentes aos saberes experienciais da docência (Tardif, 2018) e a conversa como metodologia de pesquisa, considerando que esta fortalece o sentimento de autoria da fala, pertencimento à profissão e a construção da identidade profissional (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Hodiernamente, assistimos a um período estimulante com modelos de formação calcados sobre a construção da profissionalidade docente através de dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e o estímulo à construção coletiva (Cruz, 2019); com experiências que vêm sendo desenvolvidas através de diferentes metodologias, como a metodologia de projetos, com o emprego de diversas linguagens e mídias por grupos de trabalho (Candau, 2020).

A constituição desses grupos de trabalho tem sido apontada como uma alternativa relevante para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência, auxiliando na troca de experiências e tomadas de decisões. Esses esclarecimentos nos levam a reiterar a necessidade de priorizar durante a formação inicial, os estudos teóricos articulados à prática para que os futuros docentes, possam se aproximar, compreender e agir em contextos próximos ligados às situações reais que emergem do cotidiano da profissão (Rezende; Vasconcellos, 2020).

Além disso, defendemos a necessidade de atuarmos em contextos específicos no processo de formação inicial de professores, entendendo-os como espaços de reflexão e investigação permanentes sobre a prática pedagógica, fomentando iniciativas voltadas à troca de experiência e à promoção de diferentes olhares sobre a educação escolar. Nessa direção, compreende-se que o conhecimento que ocorre no cotidiano das escolas, articulado ao desenvolvimento pessoal e profissional dessas jovens licenciandas contribui para o entendimento do que é ser professor. Por isso, as reflexões presentes nas narrativas dessas futuras professoras em formação, buscando desvelar o movimento articulador relacionado

as experiências pedagógicas e a identificação com a docência e seus saberes foram priorizadas, propiciando o deslocamento do papel de estudante para o de professor.

Neste sentido, o texto considera a potência da reflexão voltada à construção social das relações que se formam entre Universidade, Escola e Licenciaturas, vislumbrando ressignificações do mundo vivido como oportunidade para refletir a perspectiva da própria formação, favorecida pela presença na sala de aula, auxiliada pela mediação da tutora e das professoras colaboradas no compartilhamento de suas práticas.

Ao abordar experiências significativas no período da realização do projeto intitulado, “Projetos interdisciplinares na educação básica: escola e universidade como espaços de formação e resistência”, encontramos, na fala das licenciandas, indícios de um trabalho que torna possível a construção da identidade profissional docente. Neste entendimento, pesquisadores como Gatti (2017), Nóvoa (2017), Roldão (2014), Tardif (2014) e outros coadunam com a ideia de nos dedicarmos ao desenvolvimento de pesquisas semelhantes a esta, uma vez que, por seu intermédio, é possível nos aproximar e compreender os pormenores dos processos e dos saberes produzidos/mobilizados por professores e futuros professores em situações reais de ensino.

A memória viaja levando-nos ao percurso do caminho

As reflexões deste texto, implica levar em conta a construção social dessas relações: universidade, escola e licenciaturas. Implica assumir o compromisso com a educação e um ensino de qualidade social porquanto emancipadora, perspectivando, como afirma Oliveira (2020, p. 213), “um projeto de sociedade ética, ou seja, justa, democrática e solidária, uma vez livre de qualquer forma de exploração e dominação em qualquer tempo e espaço”.

Nessa direção, a autora (*Ibidem*) considera ainda primordial levar em consideração os desafios presentes na escola brasileira, entre os quais, os que se referem às diferenças, à diversidade

cultural e à autonomia docente. Essas diferenças precisariam passar pela ressignificação da Didática, do Currículo, sem falar da mudança de paradigmas na formação de professores, envolvendo reconhecer que esses campos compartilham âmbitos comuns de atuação que se interagem na prática pedagógica escolar.

Como defendem Pacheco e Oliveira (2013, p. 220), “uma possibilidade de cooperação seria a de ambos os campos se centrarem nas demandas da prática docente, atuando junto aos professores em atividades formativas e investigativas comuns”. Assim, a importância da disciplina Didática no currículo da formação docente coadunaria com as práticas da/na escola básica exercendo influências recíprocas e mediações entre elas. Já no campo do currículo da formação docente, de acordo com Moreira (2021), haveria a necessidade de familiarizar os futuros docentes a uma avaliação sobre o que e como ensinar os conteúdos de forma significativa, visando atender as necessidades que surgirem. Outra questão é oferecer ao professor uma formação em que o conhecimento apreendido e as experiências por ele vivenciadas contribuam para o desenvolvimento de uma identidade que se construa relativamente independente das leis do mercado e do consumo.

A esse respeito, Gatti (2013) evidencia que a

[...] prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como uma simples receita. É necessário transcender o senso comum reificado, superando os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas (p. 55).

Portanto, repensar novas didáticas é dar suporte adequado às aprendizagens que considerem grupos diferenciados de estudantes, preparados para a ação docente agindo com consciência e intencionalidade pedagógica em cada decisão tomada (Gatti, 2013).

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores no

Brasil tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (Gatti, 2017).

Tendo em vista as limitações impostas à produção deste texto, selecionamos para a sua elaboração uma parte dos relatos das percepções das petianas Gabriela e Júlia que participaram do projeto desenvolvido em 2019 e permaneceram no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar entre 2019 e 2022. As informações analisadas decorreram de uma conversa virtual realizada no dia 24 de março, às 14h, pelo Google Meet com a petiana Gabriela e às 19h com a petiana Júlia. Contamos, também, com os relatos das professoras Ana Lúcia e Edna apresentados durante o encontro remoto do Grupo de Pesquisa Formar, no dia 31 de agosto de 2020, às 14h30min., registrados na Ata de nº 49, sobre a experiência de participar desse projeto com o Grupo PET na escola.

Nesse percurso, elegemos a conversa como metodologia para esta pesquisa por considerarmos que a mesma, reforça nos professores um sentimento de autoria de sua fala, pertencimento à profissão e a constituição da identidade profissional. Uma possibilidade para pensar a pesquisa e a formação docente como fundamentação sociológica, potencializando produções coletivas dos saberes que se tecem na formação docente (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Selecionamos para este diálogo fragmentos das reflexões narradas pelas duas professoras e pelas licenciandas acerca da **relação professor em formação com professor formador da universidade e da escola básica**, vislumbrando ressignificações ao tempo vivido, como uma oportunidade para se avaliar a perspectiva da própria formação. Além disso, buscamos abordar momentos significativos de formação, no período da realização do projeto, realizado em 2019, na escola universitária.

Em um primeiro momento da conversa, buscamos dialogar sobre a avaliação em relação à participação das professoras

formadoras, tanto da universidade como da escola básica, na perspectiva de uma formação para a profissão. Em seguida, a conversa girou em torno da forma como relacionam a contribuição dos projetos do Grupo PET vivenciados tanto pelas licenciandas como pelas professoras, considerando a prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes.

Caminhando para o final do encontro solicitamos que apresentassem opiniões sobre os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PET, dentro e fora da universidade, a partir da relação com os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas.

Espaço de exploração, experimentação e o verdadeiro aprender

Tardif (2014) destaca que, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sugere que as universidades tenham uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas mesmas a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Neste entendimento, propomos as petianas que dialogaram conosco nessa investigação, que relatassem primeiramente, momentos significativos em sua formação nesse período de 2019 na escola universitária e como avaliavam a participação dos professores formadores tanto da universidade, como da escola básica, onde o projeto foi desenvolvido, na perspectiva para a sua formação.

Acerca da relação com a professora da escola básica, Gabriela relata:

[...] antes mesmo da gente começar a fazer a **fase de aproximação, a gente sentou com uma professora regente e ela trouxe tudo da turma pra gente**. Tanto em questão do que a turma estava vendo, **qual era o material**, tanto **como era a turma**, sabe? **Como eram os alunos, como era a rotina deles**. E a gente foi bombardeando a

professora de várias perguntas, de várias coisas [...]. E aí era engraçado porque ela falava assim: “Ah gente! Vocês têm que ser vocês só! Não têm que lidar com os alunos pensando que eles são bebês!” “São crianças? São, mas vocês irão lidar normalmente[...].” “Se acontecer tal situação vocês conversam, se não der certo e acharem que não está funcionando vocês me chamam (Gabriela, 2022, grifo nosso).

Com relação aos professores da universidade, Gabriela explica que não tinham nenhuma formação para lidar/trabalhar nesse segmento. Esclarece dizendo,

A gente buscou muito a orientação da tutora porque ela se formou nessa área. [...] E aí a gente começou e durante o planejamento, a metodologia, a gente dava de cara com alguma situação, tanto a nossa turma do 1º Ano, como a outra turma do 5º Ano. **A gente se deparava às vezes com situações que** [...] eram iguais no meio dos projetos, nos dois projetos que aconteciam, mas **a gente não sabia lidar** [...]. Aí a gente corria pra tutora [...] e ela falava: “Por que vocês não convidam uma pessoa para falar com vocês?” **E a gente buscava alguém do Formar**, né? Porque ali no Formar tem um grupo maravilhoso! [...] Aí uma vez, **a gente convidou a professora de Psicologia para falar com a gente** [...]. A gente também teve outras conversas com outras pessoas porque a gente queria essa ajuda, sabe? Por mais que a gente tivesse visto uma matéria ou outra na Didática [...], **a gente sempre buscava essa ajuda tanto dos professores regentes da turma quanto dos professores da academia, tanto a parte teórica como da experiência** (Gabriela, 2022, grifo nosso).

Diante das questões apresentadas pela petiana Gabriela, observa-se que a tessitura do trabalho, mesmo que de forma inicial, se torna diferenciada pela concepção de formação que a sustenta, por ser construída no entrelaçamento de fios entre a Universidade e a Escola Básica. Ou seja, um projeto que propõe contribuir para o entendimento do que é ser professor (Tardif, 2014; Cruz, 2019).

Portanto, “o que é e como se faz para ensinar aquilo que se pretende que os professores ensinem, prescinde desse conhecimento profissional, esse saber especializado que o professor desenvolve em um investido processo de formação” (Cruz, 2019, p. 37).

No segundo momento, perguntamos se em relação à prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes, foi possível o projeto elaborado pelo Grupo PET propiciar o deslocamento do papel de estudante para o de professor. Neste momento da conversa, a integrante do PET Júlia, afirma que começa a entender o seu papel como professora no momento em que o projeto passa a ser desenvolvido com a turma de alunos.

[...] É exatamente na hora da prática, é exatamente quando a gente entra na escola, mas para desenvolver o projeto com as crianças. Porque a nossa entrada na escola, ela se dá muito antes do desenvolvimento da metodologia. Mas quando eu estou ali desenvolvendo um papel de compartilhar o meu conhecimento, compartilhar o que eu penso, o que eu estou aprendendo na faculdade para as crianças, eu me sinto professora, e aí acabei lembrando né, que muda também a forma em que eu me olho, a forma em que eu não sou mais estudante de Geografia, eu sou uma professora em formação (Júlia, 2022, grifo nosso).

Júlia ainda esclarece a importância da experiência docente desde os primeiros momentos da formação.

[...] eu entrei no PET no meu primeiro período de faculdade, que é um pouco diferente pra realidade de alguns outros que entraram no PET, no terceiro período. E desde o primeiro [período] eu tenho contato com a formação de professores que é feita dentro do PET. [...] Estou desde o primeiro período trabalhando a minha cabeça, a minha mente, as minhas concepções, a partir da percepção de ser professora, trabalhar com educação [...]. Então, eu sinto que eu tenho esse diferencial (Júlia, 2020, nosso grifo).

Conforme explicita Cruz (2019), para que ocorra esse deslocamento do ser aluno para professor, é imprescindível a parceria da universidade com a escola, favorecendo a “imersão do futuro professor na sala de aula, experimentando dessa forma, antecipações de sua futura prática profissional com a mentoria e auxílio do professor da classe, que feito formador, compartilha sua docência” (p.37).

Júlia e Gabriela, compartilharam ainda conosco, um grande desafio na articulação dos saberes adquiridos no curso de licenciatura com o projeto interdisciplinar do Grupo PET, desenvolvido na escola, com o primeiro e quinto ano do Ensino Fundamental.

É principalmente a linguagem [...], a forma que eu me coloquei, a forma que eu transmiti o meu conhecimento, a linguagem teve que ser de uma maneira mais lúdica [...]. Encontrar novas formas de falar por exemplo, de clima com as crianças, falar sobre a mala que eu vou levar pra uma viagem indo pra região Sul, e não falar porque eu vou para a região Sul, porque são baixas temperaturas e fica no subtropical do Brasil sabe, [...] diversificar a minha linguagem com essas crianças [...]. Então **principalmente é encontrar novas maneiras de falar a mesma coisa, eu acho que seria isso** (Júlia, 2022, grifo nosso).

Eu sempre gostei de trabalhar em grupo, mas quando eu entrei **no PET eu vi que dá trabalho, trabalhar em grupo. Hoje em dia, eu posso dizer que sei trabalhar em grupo!** E eu **enquanto professora sobre a interdisciplinaridade e os projetos de trabalho, eu não conhecia, não fazia a menor ideia [...].** Eu consigo ver agora como aluna e como professora, que **na escola, eu estava sendo como um receptáculo vazio, pegando tudo o que o professor teria que dar, e sempre de uma forma [...]** muito rápida. [...] E aí quando eu passei **no PET, eu vi que de fato é isso, não é uma pessoa necessariamente no centro. É ter essa troca entre aluno e professor, colocando o aluno como prioridade, os interesses do aluno como prioridade é uma troca muito maior [...]. Quando você aprende de uma forma que você tem um interesse sobre aquilo [...]** Tipo assim, você está

aprendendo. [...] E isso tudo acontece dentro das perspectivas de trabalho e da interdisciplinaridade. Então, das experiências que eu já vivi são as melhores que existem [...] (Gabriela, 2022, grifo nosso).

Partindo destas interlocuções, compreende-se que trabalhar de modo interdisciplinar significa fazer uso de procedimentos que provoquem nos alunos o desejo e o gosto pela aprendizagem, promovendo uma visão que não deve ser pensada como uma fusão de conteúdos e sim como uma atitude diferente frente ao conhecimento, cuja implementação pressupõe abertura para os questionamentos (Fazenda, 2011; Rezende; Vasconcellos, 2020).

Além disso, a partir dos breves relatos, evidenciamos elementos que ultrapassam o campo profissional e apontam perspectivas pessoais sensíveis a uma educação voltada à construção de conhecimentos em contextos que nos permitem afirmar que o trabalho implementado pelo Grupo PET promove a imersão dos licenciandos em um processo formativo que projeta e enfoca uma base de conhecimentos relacionados ao magistério, em estreita ligação com a escola/universidade (Nóvoa, 2017; Rezende, 2019; Tardif, 2014).

Dito isto, coadunamos com Gatti (2020), quando nos provoca a pensar em outros modos de atuação sobre como vamos desenvolver o currículo necessário para que os/as licenciandos/as possam ter sua base de profissionalidade constituída e segurança para atuar com as crianças e jovens com quem eles irão trabalhar. “Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos” (Gatti, 2020, p. 39).

O que fica é o que faz sentido!

Não há um modelo único de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. São as escolas e os docentes que precisam avaliar as suas necessidades, crenças e

práticas culturais e decidirem qual modelo de desenvolvimento profissional lhes parece mais benéfico (Rezende *et al.*, 2022).

Diante dessa interatividade entre tutora e um grupo de licenciandos que trabalha, a partir de projetos interdisciplinares, em diálogo com a universidade e a escola básica, constata-se nesta categoria um importante fio condutor que norteia todo o movimento de trabalho, conforme relatado nos trechos a seguir pelas professoras Ana Lúcia e Edna, em conversa com o Grupo de Pesquisa Formar.

Durante o encontro remoto com o grupo de pesquisa, em agosto de 2020, a tutora do Grupo PET e também coordenadora do Grupo de Pesquisa Formar, faz a seguinte pergunta para as duas professoras colaboradoras do projeto: “O Colégio Universitário é uma escola diferenciada em relação a maior parte das escolas do país, principalmente das escolas públicas, por todas as razões que nós já sabemos. De tudo o que vocês viveram com o grupo [...], com atenção especial para a questão do desenvolvimento do projeto, [...] o que vocês já sabiam e o que foi novo?”

Nas palavras da professora Ana Lúcia:

Eu comecei a pensar durante o encaminhamento da pergunta, qual o foco mesmo **no processo de desenvolvimento do projeto, nas estratégias, na pesquisa**. Então assim, talvez pela natureza do trabalho estar sendo desenvolvido, como Edna salientou, por licenciandos de disciplinas que eu não domino, nos quais eu não me formei, [...]. **Eu penso** que assim, uma coisa nova, **uma lição que eu aprendi claramente com o trabalho do PET é a necessidade de aprofundamento das pesquisas nas áreas específicas do conhecimento que contribuem para o bom desenvolvimento de um projeto numa turma. A contribuição riquíssima do pessoal da Geografia e tudo, mas especificamente na questão da cartografia. A contribuição do grupo de língua portuguesa, se eu não me engano eram dois. Os cuidados com a linguagem, um aprofundamento no conhecimento técnico e teórico, específico de cada área do conhecimento, a favor do bom desenvolvimento do projeto, junto com um cuidado muito intenso e denso com a produção dos**

materiais. Eu fiquei encantada com o cuidado na produção dos materiais, envolvendo a estética, o cuidado com a segurança dos materiais a serem usados. [...] a gente vê claramente a potência do grupo, conhecimento do grupo, a capacidade dos petianos e sua coordenação, sua orientação, [...]. Mônica, naquela visão de quem está lá, mas... é criança pequena, mas... pode isso, pode aquilo. O que eu achei, **não é que não seja novo**, porque sempre traz uma cor nova para o que a gente já sabe, né? **O que reforçou a minha compreensão foi a questão de que, para trabalhar com projeto, a gente precisa ter muita abertura, dosada com a clareza do caminho que a gente pode seguir. É um processo de construção de intensões, de antecipação de possíveis caminhos tomados e de avaliação constante [...].** E vi, como **uma lição para não esquecer, que é muito importante a gente ter a contribuição, a participação íntima ao projeto, os especialistas nas áreas do que a gente está acessando para um bom desenvolvimento** (Professora do 5º Ano do E. F., 2019, grifo nosso).

Assevera a professora Edna em seguida:

Só uma ressalva! **A minha trajetória docente é recente!** Eu comecei em 2017, não faz tanto tempo assim. **Me considero**, e vou considerar sempre **um aprendiz (risos)**. E assim, **acredito que, o que para mim já era algo mais estruturado, era a questão do trabalho com projeto.** Porque quando eu cheguei ao Colégio Universitário, já existia essa perspectiva de trabalho, que eu **precisei me aprofundar**, que eu precisei **entender para colocar em prática.** E quando o Grupo PET chegou, já tinha uma organização em relação ao trabalho com projetos, mas que com a chegada deles, **somou.** Porque a nossa formação é muito generalista. [...] a gente estudou tudo, **mas com o trabalho do PET, percebia o quanto era importante ter esse olhar de cada área,** porque a minha visão em relação a matemática, era totalmente diferente da do Emerson. Ele tinha um olhar aprofundado em relação ao que era possível trabalhar ali. **Em relação a Geografia também, em relação a História também.** **Acredito que, o que me salta os olhos, é essa necessidade de conversa mais no miudinho com as diferentes áreas,** porque a nossa formação não dá conta de tudo. A gente sabe que a gente tem contribuições de diversos autores, **mas conversar, tecer ali juntos essa teia do**

conhecimento, é outra coisa [...] O que foi novo para mim foi essa criatividade sem limites que foi apresentada para pensar em atividades que eram instigantes e que prendiam a atenção das crianças, para construir material didático, para alinhar uma atividade com várias disciplinas ali juntos, mas que pareciam que estavam integradas de tal forma que, pareciam que não tinham separação. Estava tão integrada que a gente sabe que existiu uma separação para pensar como entrar na atividade, mas que na hora que ela estava pronta, **a costura estava tão bem-feita que não parecia que tinha emenda. Era uma costura contínua.** É isso! Eu me enrolei na resposta porque não tinha parado para pensar, assim, tão profundamente sobre, **mas certamente, eu não saí a mesma depois da experiência. Primeiro, pelas inquietações que surgiram quando as perguntas eram feitas, o porquê eu faço assim e não diferente. O que norteia a minha prática, as perguntas que não tinham respostas[...].** Enfim, são perguntas que vão surgindo ao longo do processo, que muitas das vezes, a gente não faz ao outro, mas elas surgem, a gente não busca resposta e fica ali só no miudinho mesmo. Mas eu tenho certeza de uma experiência que me mostrou que a criatividade, ela não é inata, a gente desenvolve a criatividade. Então, fiquei mais ousada quando se fala em produzir material didático (risos). Isso aí para mim foi maravilhoso. E mostrar que é necessário, e para mim sempre foi uma marca no Colégio, aproveitar essa conversa franca que a gente está tendo aqui. Quando eu cheguei no Colégio Universitário, para mim foi fundamental, quando eu iniciei a minha trajetória docente em 2017, o acolhimento que eu tive, principalmente da Ana Lúcia, da parceira que divide comigo a turma, porque eu não me senti sozinha em nenhum momento. Não foi para mim aquela profissão de início solitária que você chega, é colocado numa sala e acabou. A Ana era coordenadora na época, e estava ali sempre junto, sempre pensando junto. Esse cuidado existiu! E eu me esforcei, não sei se consegui fazer o mesmo, porque quando a gente recebe coisa boa, a gente tem que oferecer coisa boa (Professora do 1º Ano do E. F., 2019, grifo nosso).

Com base nos argumentos manifestados, observa-se uma articulação entre professoras da escola básica e da universidade

que auxiliam em alguma medida para a formação desses futuros professores. Assim, como relatado no encontro pela tutora quando diz que,

[...] não basta ler um bom livro, estudar sobre o assunto para formar bons professores. A literatura é muito importante, mas precisa estar junto. Assim como a prática sozinha não dá conta. Precisa desse movimento de estudo, de vivência coletiva, de construção coletiva, de análise individual para se formar com um mínimo de qualidade (Tutora, 2020).

Compreende-se, nesse sentido, a necessidade de se romper com o “modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente” (Lüdke, 2009, p.103).

Nesse percurso, tanto licenciandos/as, professores/as e alunos/as desenvolvem seu processo de aprendizagem, identificando as lógicas que atravessam/envolvem seus cotidianos e buscam soluções para os problemas/desafios à sua volta (Vasconcellos; Andrade, 2019). Esse envolvimento traz por trás dele, a ideia de que estamos lidando com um grupo de trabalho coletivo que age a partir de uma ação que exige coparticipação, visando uma ampliação cultural geral e possibilitando uma maturidade conjunta.

Portanto, observa-se, a partir dos relatos, que as relações com os alunos/petianos, concebidas em todas as suas dimensões (social, pessoal, profissional, etc), constituem o cerne dos professores. Sua finalidade é incentivar e contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral em contexto escolar. Logo, a formação deve ser projetada em conexão com o trabalho docente. Formar para a docência é antes de mais nada formar-se nos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar (Tardif, 2014).

Neste sentido, partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender e também de ensinar, a relação

professor/aluno/tutor, torna-se um constante processo de ensino-aprendizagem coletivo, descortinando possíveis horizontes para a aprendizagem e revelando instrumentos e mecanismos para se aperfeiçoar.

Para não encerrar!

Ao compartilharmos juntas as experiências adquiridas pelas petianas e professoras, na trajetória vivenciada nos projetos desenvolvidos pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, realizados em 2019, somos todas afetadas, petianas, professoras e pesquisadoras. As petianas, na sua compreensão de ser o espaço da escola um tempo de construção de conhecimento na profissão e de ressignificação de sua identidade docente. Nós, pesquisadoras, somos impactadas pelo fato de que, como formadoras somos tocadas pelas experiências narradas num movimento que nos leva a refletir sobre a nossa própria prática e identidade docente. No caso das professoras, a perspectiva de que a profissão se dá na profissão, e de que o trabalho precisa acontecer no coletivo, na colaboração e com qualidade de tempo.

Conclui-se, portanto, a partir dos projetos desenvolvidos pelo Grupo PET, que a formação docente é uma prática de conhecimento e precisa ser reafirmada a partir da intervenção do educador no enfrentamento das dificuldades que irão surgir e que não podem se esgotar na formação inicial, mas continuar durante todo o processo de formação permanente, garantindo que a própria prática explicita aquilo que se pretende enfatizar na formação.

Nesse sentido, compreendemos a escuta sensível e o diálogo com o outro como um espaço significativo de partilha na formação docente e assim, afirmamos ainda, que há muitas experiências adquiridas nos projetos desenvolvidos pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar a serem (com)partilhadas.

Referências

CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, jan./abr., 2020.

CRUZ, G. B. (org.). **Prática, Pesquisa e Formação docente: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ**. Curitiba: CRV, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 mar. 2022.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, maio, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e Currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n.

166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. *In*: CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Os campos do currículo e da didática. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 21-44.

REZENDE, C. de S. B. *et al.* A instituição de formação e a escola: uma aprendizagem à docência em contextos de prática. **E-book VII CONEDU 2021** – v. 01. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82029>. Acesso em: 10 maio. 2022.

REZENDE, C. de S. B. **Formação inicial construída em articulação com a profissão**: um diálogo com licenciandos vinculados ao Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal Fluminense. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS. **Entre narrativas e práticas de formação**: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROLDÃO, M. do C. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.).

Professor: formação, saberes e problemas. Porto/PT: Porto Editora, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. **Formação de professores e projetos interdisciplinares:** perspectivas para uma outra escola. Curitiba, PR: Brazil Pub, 2019.

Capítulo 2

A Interdisciplinaridade na formação docente: uma ponte facilitadora para o desenvolvimento de práticas educativas em ambientes escolares

Irene Kethryn Vandanezi Labi Medeiros

Introdução

A temática da interdisciplinaridade tem sido abordada na área da Educação sob enfoques que se relacionam ao currículo, ao ensino e à aprendizagem escolar, dentre outros. Estes enfoques, apresentam conceitos diversos e por vezes complementares que abrangem questões ainda em curso, como aponta Thiesen, (2008). Advertimos, no entanto, que a compreensão dessas características requer estudo contínuo e reflexão permanente pautados, sempre que possível, pela articulação entre teoria e prática pedagógica.

A crescente busca por estudos interdisciplinares reflete a insatisfação com o atual panorama educacional. Essa abordagem não apenas constrói conexões entre diferentes áreas do conhecimento, mas também promove mudanças tangíveis na formação de professores. Com base em um trabalho de conclusão de curso da Universidade Federal Fluminense (UFF), este capítulo destaca a experiência enriquecedora de uma das autoras que entre maio de 2017 e janeiro de 2021 integrou um grupo que articula pesquisa, ensino e extensão e se dedica ao estudo e ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares: o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar (Programa de Educação Tutorial PET/MEC-SESu - ligado à Faculdade de Educação/UFF). Tal experiência me surpreendeu, sobremaneira, tendo em vista que a metodologia de trabalho adotada pelo Grupo ocorre “[...]”

mediante revisão, ampliação e produção de saberes referentes ao magistério suscitado pelo desenvolvimento de práticas/projetos interdisciplinares” (Andrade; Vasconcellos, 2019, p. 20). Desse modo, o trabalho experienciado junto ao PET permitiu estudar, vivenciar e compreender a interdisciplinaridade como abordagem comumente recomendada pelos documentos oficiais, mas ainda pouco vivida no chão da escola.

De acordo com Fazenda (2011), Andrade e Vasconcellos (2019) este descompasso se dá em virtude de fatores como restrições curriculares; precariedade das condições de trabalho; baixo investimento em políticas educacionais voltadas à educação pública; fragmentação do tempo dedicado às aulas, normalmente, aligeiradas e com poucas relações entre os conteúdos abordados e o cotidiano dos estudantes. A estes fatores, acrescentamos o atropelo dos processos de ensino e aprendizagem; escassez de espaços dedicados ao diálogo e à reflexão conjunta dos professores; hierarquização das disciplinas; desconhecimento epistemológico e metodológico acerca da interdisciplinaridade, além de insuficiências decorrentes dos processos formativos dos docentes.

Quanto ao percurso formativo vivido com o PET, cabe dizer que o trabalho desenvolvido ao longo de cada ano está fundamentado no estudo das obras relacionadas à área da Educação, com atenção especial, para temas como interdisciplinaridade e educação, projetos de trabalho, formação de professores, bem como às questões que emergem das vivências com a escola, gerando a necessidade de aprofundar o estudo de assuntos como educação antirracista, gênero e educação, inclusão em educação e outros.

No Grupo, o estudo começa assim que o ano letivo se inicia na UFF e só é interrompido, ao final do ano escolar. Dentre as obras estudadas, destacamos: Aquino (1998); Barbosa (2011); Brasil (1997); Fazenda (2011); Gatti (2013); Hernández e Ventura (1998); Koff (2009); Pombo (2004); Rio de Janeiro (2015a); Rio de Janeiro (2015b).

As leituras e as discussões fomentadas pelas referências supracitadas, desdobraram-se em observações mais atentas sobre os espaços pedagógicos que foram percorridos e sobre o nosso próprio ambiente de trabalho, traduzindo-se em práticas pedagógicas mais seguras, mais complexas e mais elaboradas.

Após este período de imersão marcado pelos processos de ação-reflexão-ação, ousou dizer que esta experiência desencadeou o surgimento de percursos ímpares de ensino e aprendizagem possibilitados pelas práxis interdisciplinares impressas no DNA do Grupo PET. Algo que chamo de coformação, por meio da qual eu aprendo com o outro enquanto o outro está aprendendo e no movimento que o outro faz ao aprender, ele me ensina e também aprende, culminando em um sistema orgânico. Este princípio está alinhado à ideia da interdisciplinaridade como movimento articulador do ensino e da aprendizagem (Thiense, 2008) que se produz e é vivenciado como atitude (Fazenda, 2011) entre os petianos¹, como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976) que é mobilizada na construção da metodologia concebida coletivamente, desenvolvida e articulada com a tutora do projeto e como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004).

Dito isto, esclarecemos que a investigação que aqui apresentamos teve o objetivo de refletir a respeito das **relações** entre **interdisciplinaridade e formação de professores** e sua influência no desenvolvimento de práticas educacionais no contexto atual, apresentando possibilidades que contrariem o modelo escolar predominante. A partir da identificação de perspectivas teóricas relacionadas à interdisciplinaridade e à formação docente, buscamos apresentar informações que revelem os motivos pelos quais os autores apontam a relevância do estudo da interdisciplinaridade nos processos da formação.

¹ São chamados de petianos(a) os(as) bolsistas vinculados(as) ao Programa de Educação Tutorial (PET).

Através de um percurso dialógico, este estudo de caráter qualitativo e natureza bibliográfica, seguiu um rigoroso percurso metodológico. A fundamentação teórica tem como base as contribuições teóricas de autores renomados, desde Hilton Japiassu, 1976; Ivani Fazenda, 2011; Olga Pombo 2008; Paulo Freire, 1970;1996. Juares da Silva Thiesen, 2008; e autores contemporâneos como Raquel Karpinski 2017, Jaime José Zitkoski 2017 e Lúcio Jorge Hammes 2017.

O planejamento e o desenvolvimento do presente estudo, situam-se na junção dos objetivos indicados somados às seguintes questões norteadoras: O que é a interdisciplinaridade? O que informam os autores/pesquisadores sobre a formação de professores em diálogo com a abordagem interdisciplinar?

Conforme descrito por Freire (1996), há uma dinâmica tradicional na relação entre educador e educando, ressaltando a predominância de uma postura narrativa e dissertativa por parte do professor. Para superar esse modelo e enfrentar desafios como o baixo desempenho dos alunos em avaliações e das fragilidades pessoais e profissionais, a comunidade educacional busca superar esse paradigma por meio de mudanças mais profundas, incluindo a formação docente e questões didático-metodológicas. Essas mudanças não se limitam à introdução superficial de tecnologias, mas abordam aspectos mais fundamentais, como atitudes e metodologias de ensino, enfatizando a importância da formação do professor. Diante disso, a interdisciplinaridade é considerada uma estratégia para superar esses desafios

A interdisciplinaridade: atitude que constrói pontes e estreita fronteiras

Considerando a existência de muitas perspectivas acerca da interdisciplinaridade, cabe salientar a compreensão que embasou a presente investigação. Trata-se da interdisciplinaridade compreendida como "relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao

problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (Fazenda, 2011, p. 10).

A temática da interdisciplinaridade tem sido abordada na área da Educação sob enfoques que se relacionam ao currículo, ao ensino e à aprendizagem escolar, dentre outros. Estes enfoques, apresentam conceitos diversos e por vezes complementares que abrangem questões ainda em curso, como aponta Thiesen (2008).

Em concordância com Ivani Fazenda (2011), compreendemos que a interdisciplinaridade não tem, e nem deve ter, uma definição terminológica estática estabelecida, mesmo que muitos estudiosos ao se aventurarem por este caminho, concentrem-se na diferenciação de aspectos como multi, pluri e transdisciplinaridade.

Talvez a necessidade de definição esteja atrelada à concepção fragmentada adotada, historicamente, pela civilização ocidental ao interpretar e analisar a natureza e os acontecimentos do mundo, construindo a ilusória ideia de que os fatos e fenômenos estão fadados a uma análise desconexa. Algo que só aumenta a fragmentação e a incompreensão da totalidade do entendimento humano, bem como compromete a adoção de práticas/ações que nos ajudem a superar os mais diversos problemas existentes.

Sob essa perspectiva, podemos compreender porque para Fazenda “[...] a forma como o movimento da interdisciplinaridade se desenvolve” tem mais relevância, do que sua definição no sentido de delimitar, decidir, padronizar e até mesmo, cristalizar uma ideia (Fazenda, 2013, p. 18). Nesta perspectiva, uma possível definição unificada da interdisciplinaridade poderia potencializar o estabelecimento de limites e definir critérios acentuando contradições e fragmentações.

Por tanto, o conceito da interdisciplinaridade não se resume à combinação ou mistura de diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, trata-se de um ato de troca e reciprocidade entre elas. É uma atitude que reflete uma visão de mundo holística, ou seja, uma visão que busca compreender os fenômenos de forma integrada, considerando a totalidade e as interconexões entre

diferentes aspectos. Dessa forma, a interdisciplinaridade não se limita a simplesmente reunir diferentes áreas, mas implica em uma mudança de perspectiva que valoriza a complementaridade e a interação entre os diversos campos do conhecimento (Ferreira, 2013).

Nesse sentido precisamos nos atentar às formas de expressão quando o assunto em questão é a interdisciplinaridade, pois, de modo geral, há uma complexidade da passagem do conhecimento à ação, exigindo uma interdependência entre disciplinas e até mesmo o surgimento de novas disciplinas. Devido à multiplicidade e variedade da realidade, não é mais possível compreendê-la por meio de uma única disciplina ou ângulo de análise. Por isso é necessária uma abordagem interdisciplinar, que leve em consideração o método utilizado, o fenômeno estudado e o contexto de todas as disciplinas envolvidas, além de uma relação direta com a realidade. Essa abordagem interdisciplinar é vista como essencial para lidar com a complexidade e a diversidade da realidade, permitindo uma compreensão mais abrangente e integrada dos fenômenos (Fazenda, 2011, p. 89), somando-se a complexa variedade representada por cada indivíduo.

Segundo Japiassu (2011, p. 40) “[...] o interdisciplinar deve responder a certas exigências, entre as quais destaca-se a criação de uma nova inteligência [...]”. Que inteligência seria esta? E como se daria a criação desta nova inteligência? A nova inteligência estaria fundamentada na incerteza do método, na busca por respostas tanto dos educadores quanto dos educandos. Neste enfoque, o papel da interdisciplinaridade seria “[...] o de despertar, provocar, questionar e questionar-se, vivenciar as dificuldades dos educandos que pretendem esclarecer ou libertar através do estudo de uma ciência em mutação, e não do ensino de uma doutrina dogmática” (Japiassu, 2011, p. 39).

Interdisciplinaridade não é um modelo, exige comprometimento e atitude; não é algo pronto e definitivo é uma atividade de descoberta científica a todo momento, pois o ser humano é o agente do processo de ensino (Fazenda, 2011). Precisa ser vivida e exercida dentro da sala de aula, mas exige a

necessidade de um aporte teórico para entender o que se faz, para que não haja um movimento contrário. Não há limites para sermos interdisciplinares, mas esta abordagem exige profissionais que a compreendam e busquem continuamente ampliar seu repertório e suas percepções, somando-se ao “[...] clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente [...]” (Freire, 2015, p. 92).

Em Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é descrita como uma categoria que necessita de ação, não como categoria de conhecimento. A ação é análoga ao ato de fazer algo, ter atitude. A interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido na prática, na colaboração entre as disciplinas e seus diversos setores, visando o enriquecimento mútuo (Fazenda, 2011). O enriquecimento mútuo acontece, devido à capacidade interdisciplinar de modificação da realidade dada pela pluralidade dos acontecimentos envolvidos nas relações de convivência, baseadas na “[...] reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2015, p. 22).

O termo interdisciplinaridade é empregado para caracterizar a “[...] interação² existente entre duas ou mais disciplinas [...]” (Fazenda, 2011, p.54). O que a caracteriza é a intensidade do envolvimento entre os especialistas e o grau de integração³ das disciplinas envolvidas (Japiassu, 1976), portanto, a integração é compreendida “[...] como um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa para a interação [...]” (Fazenda, 2011, p. 46). Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade é uma ferramenta de libertação e transformação.

² *Interação*: É condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade (Fazenda, 2011, p. 12).

³ [...] a integração dos estudos representa, sobretudo, uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento (Fazenda, 2011. p. 104).

Um grupo interdisciplinar é composto por pessoas que dominam diferentes áreas do conhecimento (disciplinas) cada uma com as suas metodologias, fundamentos e aplicações, por isso, é necessário que além da interação entre as disciplinas, haja um constante diálogo entre a teoria e a prática, que se exercite regularmente o trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos; será motor de transformação, ou o iniciador de uma 'feliz liberação' (FAZENDA, 2011, p. 94).

Em termos mais práticos, ser interdisciplinar exige de cada educador, representante de uma área do conhecimento e comprometido com o pleno desenvolvimento do/dos educando/os, a coragem para partir da dúvida e não das certezas, exige sensibilidade para olhar o educando como um todo. Mas principalmente, exige humildade para admitir suas limitações e dar lugar ao reconhecimento de que no outro há o que me falta, este princípio é o caminho que permite a aproximação entre os indivíduos (e suas respectivas áreas), pois o que caracteriza a interdisciplinaridade é a intensidade do envolvimento entre os especialistas e o grau de integração das disciplinas envolvidas. A proposta da interdisciplinaridade não é revogar a particularidade das ciências envolvidas e sim trazer uma mudança de atitude que mostre a equivalência dos saberes. Dito isso, cabe agora refletir qual a relação entre interdisciplinaridade e formação inicial de professores.

Interdisciplinaridade e formação de professores: origem e necessidades de um caminho possível

Em uma perspectiva cronológica, Hilton Japiassu (1976) demonstra que a concepção do saber unitário sempre existiu, destacando que essa ideia perdurou ao longo do tempo, desde os

mitos do homem pré-histórico até a aceitação de um Deus criador e protetor do cosmos na Idade Média, refletindo-se no cosmos grego. No entanto, a transição para o saber racional marcou uma mudança fundamental, separando o conhecimento divino do conhecimento do mundo real. Mesmo com essa separação, o horizonte epistemológico permaneceu, onde o exercício do saber era concebido como uma atividade total. Tal estrutura epistemológica corresponde a uma corrente pedagógica unitária, elemento estruturante dos mestres gregos, sofistas, criadores da cultura geral. Desenvolveram um programa de ensino conhecido como *enuklios paideia*, que consistia no ensino da gramática, dialética e da retórica (trivium), aritmética, geometria, música e astronomia (quadrivium). Longe de ser uma perspectiva enciclopedista, buscava-se uma formação integral e integrante do indivíduo.

A ruptura epistemológica apresenta-se a partir da Renascença, da Reforma e das “Grande Descobertas”, conjunto de eventos históricos descentralizantes em que “o Ocidente não é mais o centro da Terra”, dando início a um movimento que valoriza a produção de saberes elaborados dentro e fora das universidades.

[...] Os sábios tentam fazer um trabalho coletivo e complementar. Surgem pequenos grupos espontâneos. Posteriormente, organizam-se em academias, lugares de comunicação entre os homens engajados na pesquisa e na superação do isolamento. Aparece, assim, a primeira exigência interdisciplinar, como compensação pela fragmentação inevitável do horizonte do saber (Japiassu, 1976, p. 48).

A intenção não era recuperar o que foi perdido, mas promover um movimento de reconexão, reconhecendo a relevância que os aprofundamentos trouxeram para o desenvolvimento da humanidade. Surge, assim, a necessidade do reagrupamento do saber.

Sabemos que Augusto Comte (1798-1857) é um importante representante do movimento filosófico positivista cuja ênfase na valorização do método científico, na divisão dos estágios de

desenvolvimento humano (teológico, metafísico e positivo) e na criação da sociologia como ciência, são algumas das suas características. Suas ideias influenciaram a educação na adoção de métodos científicos no ensino e na defesa de formar educadores capazes de aplicar princípios científicos, seguindo uma lógica racional nos processos de aprendizagem e na transformação da sociedade. A ênfase na estabilidade social, ética e na contribuição para o bem comum também moldaram a visão positivista sobre o papel dos professores na formação de cidadãos responsáveis e éticos. Esses princípios são entendidos como um meio propício para o alcance da ordem social, no contexto de “[...] uma sociedade capitalista, industrial e urbana, porém atrelada a estruturas feudais, dominadas pela Igreja” (Souza, 2020, p. 30).

Para trazer estas características à formação, Comte aponta para dois caminhos metodológicos: “uma abordagem histórica dos conhecimentos das ciências e uma abordagem dogmática que contém os principais eixos que constituem e interligam as diferentes ciências” (Souza, 2020, p. 32). Com uma visão enciclopedista, Comte classifica e hierarquiza as ciências, estabelecendo cinco ciências fundamentais: A matemática é vista como a base fundamental da filosofia positiva. As disciplinas são categorizadas de acordo com sua natureza: astronomia como física celeste, física como correlato terrestre da astronomia, química como estudo dos elementos, fisiologia como física orgânica do indivíduo e física social como estudo orgânico da espécie, que mais tarde seria chamada de Sociologia. A filosofia é vista como a ciência organizadora dessas disciplinas (*Ibidem*, p. 33).

Na prática e ao longo do tempo, ocorre que, conforme observado por Japiassu (1976, p. 49) em relação às ciências fundamentais reconhecidas por Comte, cada uma delas se fragmenta em disciplinas particulares, resultando na especialização dos saberes. Esse processo não contempla um dos eixos principais que constitui e interliga as diferentes ciências. Essa dinâmica fundamenta a hierarquização dos saberes que persiste até

os dias atuais, perpetuando-se de forma adaptada e influenciando o prestígio de algumas profissões em detrimento de outras.

A fragmentação, produto da divisão das ciências, torna-se esmigalhamento. Para remediar os perigos da proliferação anárquica de domínios cada vez mais restritos do saber, sem nenhuma regulação de conjunto, faz-se progressivamente sentir uma aspiração pela unidade. Não mais, como pensava Comte, pela instituição de um corpo de especialistas das generalidades científicas, mas por uma unificação interior de cada uma das grandes disciplinas cujas fronteiras se tornam cada vez mais flexíveis e cujos métodos fazem sempre mais apelo aos enfoques interdisciplinares, pelo menos, multidisciplinares (Japiassu, 1976, p. 49).

Jaime José Zitkoski (2017) alude que, na contramão deste movimento, a formação acadêmica permanece no paradigma disciplinar, fragmentado e pragmatista, retroalimentando e potencializando “[...] o paradigma científico baseado na racionalidade técnico-científica (da razão instrumental), voltado, apenas, a obter êxito na ação que intervém no mundo, sem se questionar sobre os impactos de tal ação” (Zitkoski, 2017, p. 16).

Esse modelo de formação está em crise, considerando que à medida que as pesquisas avançam e novas disciplinas delimitam outros objetivos, evidencia cada vez mais a impossibilidade da manutenção entre as fronteiras nos campos do conhecimento, revelando restrições deste modelo de produção de conhecimento que desconsidere as subjetividades e a complexidade humana, bem como dos seus contextos sociais.

Autores contemporâneos como Raquel Karpinski (2017), Jaime José Zitkoski (2017) e Lúcio Jorge Hammes (2017), apontam a interdisciplinaridade na formação docente como uma estratégia promissora diante dos obstáculos educacionais mencionados. Revelam, ainda, caminhos de uma abordagem inovadora e integradora para o enfrentamento dos desafios significativos que a educação enfrenta na contemporaneidade.

As Competências Gerais da Educação Básica, estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), indicam desafios como: (A) Tecnologia e Transformação Digital, que demanda uma integração efetiva de saberes tecnológicos; (B) Diversidade Cultural e Inclusão, exigindo uma abordagem sensível às diferenças; (C) Educação para a/ná Cidadania Global, focando na formação crítica de cidadãos conscientes; (D) Habilidades Socioemocionais, que integram conceitos de Psicologia, Neurociência e Pedagogia; (E) Aprendizagem ao Longo da Vida, necessitando de uma mentalidade adaptativa e integração de conhecimentos diversificados. Estas competências estão entrelaçadas e refletem as complexidades da sociedade atual. A interdisciplinaridade é vista como fundamental para abordar esses desafios de forma integrada e adaptativa.

Esses desafios estão estruturalmente imbricados, uma vez que são interdependentes e não há, portanto, como contemplá-los de modo desmembrado, fragmentando-os em pequenas partes. Isso ocasionaria, ao longo do percurso, grandes abismos desconexos, sem o mínimo de coerência.

Uma vez que os desafios mencionados são manifestações da sociedade, as questões contemporâneas, que afetam a educação, demandam soluções que necessitam da colaboração entre diversos campos de conhecimento. Isso é essencial para assegurar respostas adequadas aos problemas em questão. Nesse contexto, a interdisciplinaridade se destaca como uma estratégia promissora na formação de professores ao proporcionar uma visão holística e integrada dos complexos problemas educacionais. Para isso, é preciso que as Universidades ofereçam “[...] uma formação de professores assentada no diálogo entre os diversos saberes e na possibilidade de sínteses próprias”, como aponta Raquel Karpinski (2017, p. 41).

Chegamos, então, ao cerne da dificuldade interdisciplinar que se apresenta como oposição sistemática ao modo tradicional da organização de saberes, “[...] como um princípio de organização das ciências, que acarreta uma modificação radical dos tipos de

relação pedagógica, etc.” (Japiassu, 1798, p. 50). Em decorrência disso, Japiassu descreve a interdisciplinaridade como resposta a uma série de demandas: a) A interdisciplinaridade atende à demanda de desenvolver novas disciplinas científicas; b) Responde às reivindicações estudantis contra um saber fragmentado, promovendo uma visão global e multidimensional da realidade; c) Atende à demanda por formação profissional diversificada, formando profissionais com conhecimento em múltiplas áreas; d) Universidades propõem novos temas de estudo que não se encaixam nas disciplinas tradicionais, refletindo uma demanda social por abordagens mais amplas e integradas.

Explicita-se, assim, a necessidade de uma formação baseada na construção de pontes e não na delimitação contínua das fronteiras. Uma formação fundamentada no confronto dialético das disciplinas, um caminho aclamado pelas demandas sociais e pelos dilemas que enfrentam os pesquisadores, estudantes e professores. Essa visão integradora não objetiva superar a especialização excessiva das disciplinas, como mencionado por Comte, mas fomentar empreendimentos conjuntos com objetivos comuns, originados a partir de perspectivas diversas. Ao desencorajar as pesquisas isoladas e abrir novos campos do saber, essa abordagem busca transcender as barreiras tradicionais entre as disciplinas, promovendo uma sinergia que enriquece o aprendizado e impulsiona a inovação educacional (Japiassu, 1976).

A comunicação é um dos pontos fundamentais a serem trabalhados no processo de construção da interdisciplinaridade, tendo em vista que requer a constituição de relações que permitam acessar, construir e disseminar os saberes produzidos, o que exige humildade no reconhecimento das próprias limitações e abertura às novas possibilidades.

Karpinski (2017) argumenta que Paulo Freire sustenta a importância da educação humanizadora por meio da interdisciplinaridade, que requer a integração entre experiência prática e análise crítica. Freire advoga pela ruptura com paradigmas tradicionais mecanicistas na formação universitária,

promovendo a criação de novos conhecimentos e capacitando indivíduos a desempenhar um papel ativo na sociedade, contribuindo para uma sociedade mais justa e humanitária.

Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, chama atenção para um dos elementos básicos do ser humano: a comunicação, partindo do princípio de que tanto homens quanto mulheres são considerados agentes ativos na construção do conhecimento. De acordo com o estudioso, essa construção não se limita à simples relação entre sujeito e objeto, uma vez que os agentes envolvidos, estabelecem um canal de comunicação intersubjetivo. Portanto, a produção de conhecimentos ocorre de maneira compartilhada, cujo objeto desempenha papel de intermediário na relação que se estabelece entre os agentes.

Freire marca este processo com a dialogicidade que se baseia em uma visão democrática e participativa na educação. Podemos dizer, que a dialogicidade em Freire (1970) está pautada nas seguintes características: (a) Diálogo como essência de um processo de comunicação aberto e participativo entre educadores e educandos; (b) Interação igualitária, baseada em relações horizontais entre educadores e educandos, nas quais ambos são considerados agentes ativos dos processos de aprendizagem. Neste sentido, todos estão envolvidos em um diálogo igualitário, no qual suas experiências, conhecimentos prévios e perspectivas são valorizados; (c) Respeito mútuo - não há imposição de ideias, mas, em vez disso, cria-se um ambiente aberto a perguntas e desafios conceituais, promovendo, com isso, a construção coletiva do conhecimento; (d) Conscientização - o processo educativo não deve se pautar na transmissão de informações, considerando que precisa levar os educandos a refletirem criticamente sobre sua realidade, questionar as estruturas de poder e buscar a transformação social; (e) Práxis - compreendida como ação/reflexiva/transformadora que não se limita ao discurso, mas também envolve a tomada de medidas concretas que nos levem a superar injustiças e desigualdades.

Sob esta ótica, o processo de formação docente requer diálogo aberto, respeitoso e igualitário, por meio do qual os envolvidos, e suas respectivas áreas, contribuam ativamente para a construção do conhecimento. Para além das disciplinas, do respeito às diferentes possibilidades de relações dialógicas. Diante disso, é preciso indagar: como seria possível gerar, gestar e concretizar uma formação interdisciplinar para/com os licenciandos?

Apontamos como um dos possíveis caminhos o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar da UFF (Programa de Educação Tutorial PET/MEC-SESu), cuja metodologia de trabalho está fundamentada na abordagem interdisciplinar - conforme preconizam pesquisadoras/es mencionadas/os neste trabalho -, e em princípios como autonomia e dialogicidade (Freire, 1970). Para melhor esclarecer o que dizemos, apresentamos, no próximo tópico, informações sobre o Programa e o referido Grupo.

Caminhos possíveis em curso: mudanças significativas tangíveis

Instituído no final dos anos 1970, o Programa de Educação Tutorial (PET) foi concebido com o propósito de fortalecer o ensino superior e potencializar a formação dos bacharéis por meio de iniciativas que integram ensino, pesquisa e extensão. Sob a supervisão do Ministério da Educação, o PET assume um compromisso com a excelência acadêmica e com o desenvolvimento integral dos participantes.

Dentre os diversos Grupos do PET, destaca-se o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar (Programa de Educação Tutorial PET/MEC-SESu), uma entidade distinta no âmbito do Programa. É essencial esclarecer que o Grupo PET é composto somente por licenciandos, sendo alocado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Sua atuação concentra-se na formação inicial de professores, desempenhando um papel significativo nesse contexto educacional.

Vale ressaltar que a metodologia de trabalho do Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar tem sua idealização atribuída à Profa. Dra. Mônica Vasconcellos, destacada pesquisadora e tutora do Grupo. Sua visão e liderança desempenharam um papel fundamental na concepção e implementação do projeto, conferindo-lhe uma abordagem única e inovadora. Salientamos a significativa contribuição da tutora para a formação de professores e o impacto positivo do Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar no cenário educacional na condução bem-sucedida desse projeto educacional voltado à formação de professores.

De forma sucinta, podemos dizer que o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET-Interdisciplinar está baseado num ciclo anual constituído por sete etapas: (1) Seleção de novos petianos e planejamento anual do trabalho a ser realizado; (2) Acolhimento dos novos petianos; (3) Estudo coletivo da literatura básica; (4) Aproximação com a escola; (5) Elaboração da metodologia dos projetos interdisciplinares; (6) Desenvolvimento da metodologia e dos projetos interdisciplinares; (7) Avaliação geral do trabalho realizado ao longo do ano e autoavaliação dos integrantes do Grupo.

Enfatizamos que, por serem processuais, estas etapas são indissociáveis, fortemente imbricadas e o tempo dedicado a cada uma varia de acordo com as demandas de cada contexto. Além disso, se realizam de modo não hierárquico, construídas coletivamente de maneira flexível, sendo revisitadas se houver necessidade. Cabe ressaltar que uma etapa influencia a outra e, portanto, no dia a dia, as ações são desenvolvidas sem perder de vista o ciclo como um todo. Simultaneamente, as avaliações contínuas vão acontecendo no decorrer de todo o processo promovendo a revisão, a manutenção e/ou o redirecionamento das ações e das decisões tomadas sem comprometer a totalidade do trabalho (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Dito de outro modo,

No decorrer do ano, os discentes se reúnem diariamente em nossa sala, na Faculdade de Educação, para a realização de atividades que variam de acordo com as etapas do trabalho que compõem nosso planejamento. Em linhas gerais, isso abrange 20 horas semanais e envolve: estudo da bibliografia e análise de vídeos/documentários referentes à Educação; discussão sobre o quadro teórico analisado; definição coletiva dos encaminhamentos das ações do Grupo; elaboração coletiva do referencial teórico e da metodologia dos projetos a serem realizados nas escolas envolvidas; avaliação (contínua) das ações adotadas e dos resultados suscitados no decorrer do processo; produção e análise dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas e redirecionamento dos encaminhamentos. Este, entre outros procedimentos, move-nos durante o ano inteiro, provocam desdobramentos que extrapolam nosso planejamento anual e geram interfaces com outros campos ligados ao meio acadêmico ou não [...] (Vasconcellos; Andrade, 2019. p. 26).

É imprescindível salientar que toda a metodologia e organização deste percurso formativo conta com “[...] procedimentos capazes de favorecer o registro, a sistematização e o acesso posterior aos dados que emergiram” (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Ao longo deste ciclo, a tutora - Profa. Dra. Mônica Vasconcellos -, acompanha o Grupo de maneira horizontalizada, fazendo-se presente como o tronco de uma árvore que ajuda na circulação dos nutrientes necessários ao desenvolvimento dos galhos e dos frutos, graças às raízes sólidas que a mantém fincada no solo da práxis interdisciplinar. Este acompanhamento é feito, principalmente, por meio de reuniões semanais ou quinzenais, além de orientações remotas, via aplicativo de celular (WhatsApp), sempre que solicitadas. Esta dinâmica proporciona aos integrantes mais antigos que retomem o ciclo, liderem algumas situações do cotidiano de trabalho do Grupo e aos mais novos que integrem-se aos pares, liderem o que julgarem adequado e compreendam o teor e o andamento das atividades neste entrelaçamento teoria-prática-teoria. Para um aprofundamento e melhor compreensão deste

percurso formativo, detalhamos na sequência os meandros de cada aspecto abordado pelo Ciclo Jurema.

1. Seleção de novos petianos e planejamento anual - A seleção dos interessados em ingressar no Grupo como bolsistas (até 12 licenciandos) ou como não bolsistas (até 6 licenciandos) varia de acordo com a disponibilidade de vagas, tendo em vista que não existe um período pré-estipulado pelo Programa (PET) para que os estudantes permaneçam vinculados. Desse modo, quando algum petiano deixa o Grupo, a tutora constitui uma comissão composta pelos próprios petianos e por professores da Faculdade de Educação da UFF que formulam e publicizam um edital destinado à seleção dos/as interessados/as. A comissão é responsável por receber, organizar e analisar a documentação dos/as candidatos/as, agendar e realizar as entrevistas e divulgar o resultado do processo seletivo.

Um outro tema importante se refere à elaboração do planejamento anual do Grupo que acontece sempre ao final do ano anterior⁴ e precisa ser formulado em acordo com o projeto mais amplo, elaborado pela tutora a cada 6 anos. Após este período, os tutores dos Grupos PET são desligados e para concorrer novamente à vaga, devem apresentar uma nova (ou a mesma) versão do projeto visando os 6 anos subsequentes. Assim, a fim de preparar, anualmente, o plano de trabalho do Grupo, a tutora constitui e preside uma outra comissão composta por petianos que se dedicam à escrita deste documento que deve ser redigido em acordo com as exigências do Ministério da Educação e postado em plataforma destinada a este fim (SIGPET)⁵. Este plano de trabalho (anual) precisa estar intimamente ligado ao projeto que a tutora formulou para os 6 anos de atuação e igualmente descrito no mesmo sistema (SIGPET).

Com isso feito, no início do ano letivo subsequente, o Grupo organiza seu próprio calendário com base nos calendários das

⁴ O planejamento de 2023, por exemplo, foi preparado entre novembro e dezembro de 2022.

⁵ sigpet.mec.gov.br

instituições envolvidas (UFF e a escola com a qual o trabalho se desenvolverá), levando em consideração a flexibilização no manejo das datas destinadas às atividades que podem sofrer alterações por razões diversas. Esta organização, é essencial para o andamento de todo o processo, tendo em vista que mudanças estruturais podem surgir, como por exemplo no período de “aproximação com a escola” (etapa 4), permitindo assim, a redefinição de estratégias.

A seleção da escola com a qual o Grupo trabalhará é feita sob dois critérios fundamentais: estar próxima à UFF, a fim de facilitar o deslocamento dos petianos entre a escola e a universidade, considerando que o valor da bolsa recebida não contempla os gastos com esse deslocamento; ter interesse e disponibilidade em desenvolver um trabalho conjunto.

Por se tratar de um processo orgânico e dialógico, outros fatores também podem surgir, tais como: “a escola já recebe muitos projetos universitários”; “o Grupo já realizou projetos na escola escolhida e quer viver a experiência em outras instituições”, entre outros.

Após a definição da escola, os petianos se organizam de maneira voluntária e democrática contando com a orientação de integrantes mais antigos que formam uma comissão para contactar a direção da escola e apresentar, brevemente, o trabalho desenvolvido no ano anterior. Nesta etapa a tutora acompanha o Grupo e atua, prioritariamente, como mediadora entre a escola e os petianos, pois compreende que por serem os autores dos projetos vividos têm total propriedade para apresentá-los.

2. Acolhimento dos novos petianos - Para além de ser um momento de partilha das formalidades relacionadas à estruturação e à apresentação do espaço físico ocupado pelos petianos; das explicações gerais sobre o Programa em si; de esclarecimentos sobre a organização do trabalho e sobre os projetos anteriores, o acolhimento é uma atividade que se revela como ponto de partida crucial para a construção de relações significativas entre veteranos e novos petianos. Este momento extrapola a simples troca de informações; é um convite para o compartilhamento de expectativas, sonhos e, mais profundamente, a expressão genuína

dos sentimentos que permeiam a experiência coletiva que está prestes a se desenrolar.

Nos encontros destinados a este fim, o encantamento surge como uma poderosa força motivadora e o fascínio se estabelece quando, em meio às incertezas do começo, os corações se abrem para a possibilidade de estabelecer conexões genuínas. Cada palavra e sorriso contribuem para construir laços que fortalecem as atividades acadêmicas. Este encantamento não é apenas um estado emocional; evolui para uma conexão profunda enraizada em compreensão, apoio mútuo e celebração de sucessos coletivos. O ato de acolhimento não inicia apenas um capítulo acadêmico, mas uma jornada de descobertas pessoais e crescimento conjunto que independe do tempo de experiência no Grupo. A magia reside na promessa de que compartilharão momentos; juntos superarão desafios e estabelecerão uma comunidade que transcenderá limites físicos. Ao longo do tempo, esse encantamento não apenas persiste, mas se fortalece, tornando-se parte vital do tecido que une o Grupo. Assim, o acolhimento vai além do protocolar; é a centelha que incendeia uma jornada coletiva cheia de significados, prometendo uma experiência única e inesquecível para todos os envolvidos.

3. Estudo coletivo da literatura básica e 4. Aproximação com a escola - Apontaremos essas duas etapas simultaneamente, por estarem profundamente imbricadas. O processo de estudo tem início com a constituição de uma comissão de petianos veteranos que se reúne para organizar e conduzir os estudos da bibliografia básica do Grupo. Paralelamente, outra parcela dos integrantes (novos e veteranos) segue em diálogo com a direção e a coordenação da escola de interesse. Com o aceite, é agendada uma conversa com os professores a fim de esclarecer, em linhas gerais, o plano de trabalho configurando-se, dessa forma, o início do período de aproximação com a escola.

A seleção das obras, no geral, ocorre de duas formas diferentes: indicação da professora/tutora ou sugestão/iniciativa dos licenciandos/petianos. [...] Dentre as obras analisadas, destacamos:

Aquino (1998); Barbosa (2011); Brasil (1997); Fazenda (2011); Gatti (2013); Hernández e Ventura (1998); Koff (2009); Lelis (2009); Lelis e Nascimento (2012); Lima (2006); Nóvoa (2011); Rio de Janeiro (2015a); Rio de Janeiro (2015b); Vasconcellos e Guimarães (2015) (Vasconcellos; Andrade, 2019. p. 27).

Estes autores fundamentam e inspiram as práticas e todo o percurso metodológico do Grupo - na universidade e na escola -, bem como contribui com sua compreensão relativa “[...] às relações entre ensino e aprendizagem, à função social da escola, à profissão docente, à interdisciplinaridade, aos projetos de trabalho, entre outras” (Vasconcellos; Andrade, 2019. p. 27). A ampliação das temáticas estudadas ocorre mediante o que se identifica no período de “aproximação com a escola”, ou seja, a bibliografia complementar é selecionada, a cada ano, a partir das demandas de cada turma e das manifestações dos professores das áreas correspondentes aos cursos de licenciatura dos petianos. Portanto, se o Grupo estiver configurado com licenciandos dos cursos de Letras (Português/Inglês), Matemática, Geografia e História, os petianos buscarão trabalhar com professores dessas áreas. Isso não impede a participação de docentes de outras áreas, desde que se comprometam a colaborar, efetivamente, com as ações relacionadas aos seus campos de atuação.

A formação do professor muitas vezes se restringe à observação e reprodução de práticas modelares, relegando o educador a um papel de aprendiz que acumula conhecimentos sem valorizar sua formação intelectual. Essa abordagem resulta em um fazer docente mecânico, conformista e conservador, refletindo hábitos, ideias e valores alinhados à cultura institucional dominante (Pimenta; Lima, 2004). Por outro lado, é crucial salientar que a prática de se aproximar é completamente diferente do que se vivencia no estágio obrigatório dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, predominam práticas cristalizadas baseadas em uma observação passiva, com o mínimo de interação possível e um olhar constante de julgamento sobre o professor regente.

Na contramão desta ação, aproximar-se da escola na metodologia do Grupo PET é colocar-se próximo, mostrar-se aberto para relacionar-se, tornar-se compatível, estabelecer analogias e conexões com os estudantes e professores. Um cenário/contexto que propicia a realização daquilo que estudamos nas obras de referência do Grupo, proporcionando uma aproximação com a práxis.

A organização coletiva das temáticas a serem desenvolvidas no projeto contemplam as situações observadas e experienciadas durante o período de aproximação. A preparação do cronograma de trabalho é feita com base nas definições dos temas e dos conteúdos escolares, informações e disponibilização fornecidas pelos professores. Os assuntos que surgirão na elaboração do referencial teórico muitas vezes partem do que foi experienciado no período de aproximação com a escola, bem como no estudo das obras que abordam os interesses de cada petiano.

5. Elaboração da metodologia dos projetos interdisciplinares

- Esta é uma das etapas de maior expectativa, ansiedade, desafios e euforia, pois põe à prova tudo aquilo que foi estudado, vivido, praticado e ajustado até então. É o momento de exercer, de modo mais concreto, a práxis interdisciplinar.

Nesta ocasião, os registros das etapas anteriores são revisitados, reuniões são realizadas para o levantamento das dificuldades, interesses, demandas das turmas e dos professores, bem como o que foi capturado pelos petianos ao longo das interações com os estudantes da escola. Tudo isso é mobilizado com o intuito de elaborar um projeto interdisciplinar que leve em conta estes aspectos, os estudos empreendidos, as áreas do conhecimento e os conteúdos acordados com os professores, mas ao mesmo tempo, que favoreça a autonomia e a autoria dos estudantes, a revisão das suas convicções, o compartilhamento das reflexões críticas que serão originadas e potencialize a constituição de aprendizagens de diferentes naturezas (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020).

Com liberdade para o desenvolvimento didático das atividades, o impulso à criatividade é iminente, transformando esta

etapa numa grande tempestade de ideias e *insights*. Se este momento for conduzido de maneira leviana poderá tornar-se um terreno rígido, impossível de penetrar e germinar novos frutos. Inversamente, as leituras vão sendo enraizadas e entrelaçadas às práticas da escuta sensível e ativa, ao respeito pelo outro e por tudo o que pode contribuir. Também é feito neste percurso o exercício de assumirmos as nossas próprias limitações e mantermos a humildade como princípio inerente ao trabalho docente, principalmente, quando está baseado na abordagem interdisciplinar.

Tudo isso origina a construção de pontes indestrutíveis, materializadas em um documento que descreve os conteúdos, os objetivos, temas transversais, fio condutor e a metodologia dos projetos interdisciplinares (Vasconcellos; Andrade, 2019). A primeira versão é lida, analisada e corrigida pela tutora antes de ser entregue aos professores que aprovarão ou não a proposta e farão sugestões, se for o caso. Então, as atividades ganham vida saindo do papel, transformando-se em material didático, concebido e produzido coletivamente entre os petianos e utilizado junto aos estudantes na escola. Cabe explicar, que a produção deste material pode acontecer na escola, com os estudantes, e/ou na UFF, envolvendo, apenas, os petianos a depender do foco de cada projeto interdisciplinar.

Podemos chamar de “período caórdico”⁶ esta etapa do ciclo de trabalho, pois descreve perfeitamente como tal etapa é vivida, na qual a ideia central é que, em ambientes complexos e dinâmicos, estruturas organizacionais tradicionais podem ser insuficientes. Sistemas caórdicos buscam equilibrar a necessidade de ordem com o caos, proporcionando adaptação e inovação em um mundo em constantes mudanças.

⁶ O termo "caórdico" foi cunhado por Dee Hock, o fundador e ex-CEO da Visa International, em seu livro "Birth of the Chaordic Age" (Nascimento da Era Caórdica). Dee Hock introduziu o conceito para descrever sistemas que exibem características tanto de caos quanto de ordem, propondo que muitas organizações eficazes operam em uma zona intermediária entre esses extremos.

6. Desenvolvimento da metodologia dos projetos interdisciplinares - Etapa de atuação coletiva e individual dos integrantes do Grupo e momento de vivenciar o resultado de toda a preparação feita até aqui. O desenvolvimento do projeto interdisciplinar na escola envolve a implementação das atividades indicadas na metodologia, bem como o uso dos materiais didáticos preparados na UFF ou construídos com os estudantes nesta etapa. Contempla, também, a capacidade de adaptar-se frente aos novos desafios que surgem, como a necessidade de adiar encontros previstos pelo projeto; fazer alterações devido aos entraves ou aos conflitos que se apresentam no momento da atividade, entre outros.

Esta também é uma etapa repleta de emoções, tendo em vista que o começo do período de aproximação traz consigo o convite à conexão com os educandos. Nos colocamos à disposição para ouvi-los, olhar para cada menino e menina da turma. Portanto, despedir-se torna-se doloroso, pois esta é a marca que o processo de educar imprime: a capacidade de afetar e ser afetado.

O que fica então para além das avaliações formais e das experiências vividas são as lembranças dos sorrisos, dos gritos, das brincadeiras, das conversas triviais e profundas que surgem quando os educandos percebem que são verdadeiramente vistos, ouvidos e respeitados. Aos poucos vão se entregando e revelando suas fragilidades e afetos. Impossível não se afetar!

7. Avaliação - Mesmo que no decorrer de todas as etapas a avaliação contínua se faça presente, após o encerramento das atividades com a escola, existe a necessidade de um escaneamento de tudo o que foi realizado ao longo do período, tanto por parte do Grupo como de forma individual; o que produz insumos para o desenvolvimento de pesquisas e o estabelecimento de novos parâmetros sobre o que já foi experienciado.

Para uma maior compreensão acerca dos resultados e impacto que esse trabalho gera para a formação dos integrantes, recomendamos a leitura do trabalho da pesquisadora Cyntia de Souza Bastos Rezende (2020) que teve como foco de sua pesquisa, investigar as contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes -

Interdisciplinar para a formação e a produção de saberes profissionais. Os resultados destacam que o Grupo PET integra saberes da universidade e da escola, favorecendo a inserção na docência e promovendo a ressignificação dos conhecimentos estudados.

Revelam, também, que a metodologia adotada e as relações estabelecidas contribuem não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para o crescimento pessoal, proporcionando oportunidades de diálogo e compreensão diante dos desafios que emergem.

Considerações finais

O conjunto das obras estudadas e aqui reveladas evidencia que a interdisciplinaridade oferece condições de fomentar a construção de propostas de formação docente inspiradas por perspectivas holísticas, capazes de auxiliar docentes e discentes a compreender, a lidar e a superar desafios emergentes, sejam eles relacionados aos usos das tecnologias digitais, à valorização da diversidade, às questões socioemocionais, às relações com o meio ambiente ou à promoção da cidadania global, dentre outros.

O exemplo concreto do Grupo PET Conexões de Saberes, citado neste capítulo é uma evidência tangível de que mudanças substanciais são possíveis. Este projeto inspirador demonstra que a transformação do atual cenário de formação de professores é alcançável, pois apresenta sólidas fundamentações teórico-metodológicas e práticas positivas. Para isso, é imprescindível o engajamento ativo - financeiro, material, pessoal, cronológico, espacial e etc. - do poder público e das instituições de ensino.

Destaco ainda minha enriquecedora experiência pessoal, como membro ativo do Grupo PET, que, não apenas, me permitiu ingressar em instituições renomadas, mas também atuar com conhecimento e segurança em espaços profissionais que abarcavam diferentes metodologias de trabalho. O princípio formador do Grupo, baseado na práxis interdisciplinar, me sensibilizou no

sentido de manter um olhar atento ao educando e me desafiou a aprender a formular e a desenvolver - em diálogo constante com colegas de trabalho - atividades que conectam diferentes áreas do conhecimento escolar e universitário; saberes do cotidiano e os interesses dos estudantes, algo que chamo de coformação, por meio da qual eu aprendo com o outro enquanto o outro está aprendendo e no movimento que o outro faz ao aprender, ele me ensina e também aprende, culminando em um sistema orgânico. Este princípio está alinhado à ideia da interdisciplinaridade como movimento articulador do ensino e da aprendizagem (Thiense, 2008) que se produz e é vivenciado como atitude (Fazenda, 2011) entre os petianos, como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976) que é mobilizada na construção da metodologia concebida coletivamente, desenvolvida e articulada com a tutora do projeto e como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004).

Em síntese, esta investigação evidencia a real possibilidade de contribuição da interdisciplinaridade para a formação de professores. Sabemos e defendemos que este não é nem o melhor e nem o único caminho viável para as transformações efetivas que se fazem urgentes em nossa sociedade, mas sem dúvida é uma perspectiva que tem muito a oferecer. Isso requer assumir a colaboração como eixo das relações interpessoais que se estabelecem; a construção de relações não hierarquizadas, sólidas e duradouras entre escolas e universidades respaldadas por investimentos públicos e comprometimento efetivo dos gestores das mais diversas instâncias com a mudança.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.
Traduzido por Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 2011 (livro eletrônico).
- FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. rev. e ampl - São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, H. Prefácio. *In*: Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 6. ed. 2011.
- KOFF, A. M. N. S. e. Projetos de investigação: uma alternativa para reinventar a escola? *In*: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. das G. (orgs.). **O trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.
- LIMA, A. S. de. MASCARENHAS, I. S. MENDES, B. M. P. de L. Tempo Comunidade como percurso formativo da LEdoC. *In*: **Educação do campo: protagonismo, resistência e movimento**. DIÓRIO, A. P. I. *et al.*, Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Revisão Técnica: José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004.

POMBO, O. M. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, 2008.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação**: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. Curitiba: Appris, 2020.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

VASCONCELLOS, M. VILELA M. L. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, jan./mar. 2017.

VASCONCELLOS, M.; ANDRADE, V. **Formação de professores e projetos interdisciplinares**: perspectivas para uma outra escola. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

ZITKOSKI, J. J. HAMMES, L. J.; KARPINSKI, R. (Orgs.). **A formação de professores na contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

Capítulo 3

Os impactos da realidade docente: motivos que levam à desistência da profissão

Samara Silva Barbosa
Samira Silva de Oliveira

Onde estão nossos professores?

O presente capítulo visa problematizar as motivações elencadas por docentes e ex-docentes acerca do abandono da profissão e analisar como esses motivos afetaram suas vidas, tanto no sentido profissional como pessoal. Atentas a esta finalidade, abordamos neste texto problemáticas como a desvalorização salarial da profissão, a falta de apoio da coordenação escolar para com os professores, o acúmulo de função dentro da carreira docente e, por fim, o choque entre a expectativa e a realidade enfrentada no ambiente escolar.

A partir dos fatos supracitados, elencamos estas e outras problemáticas que atingem os docentes e os influenciam a permanecer ou a desistir do magistério, a partir de entrevistas com profissionais que enfrentaram alguns destes impasses. Num primeiro movimento, visando a realização de entrevistas individuais, selecionamos 3 professoras da educação básica que desistiram da profissão, sendo 2 do Estado de São Paulo e 1 do Rio de Janeiro. As professoras têm diferentes perfis e distintos níveis de vivência profissional que variam entre 5 e 27 anos de exercício, com faixa etária entre 33 e 58 anos de idade. Para a realização das entrevistas, preparamos previamente um roteiro semiestruturado, cujo teor era formado por 13 perguntas que abordavam: dados pessoais das entrevistadas, o processo de formação acadêmica, o

efetivo trabalho na escola, a remuneração, aspectos relativos à desvalorização da profissão e a falta de apoio da gestão pedagógica. As entrevistas foram realizadas entre os dias 22 e 26 de janeiro de 2024, entre 14h e 19h, pelo *Google Meet* e foram gravadas por meio de um aplicativo de celular. O conteúdo gerado foi transcrito, manualmente, após autorização de uso de imagem e de áudio consentida por cada participante e, posteriormente, lido, organizado, descrito e analisado, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 1 - Dados informativos sobre as entrevistadas

Professor(a)	Curso de Formação	Tempo de Experiência no Magistério	Tipo de Instituição	Idade	Carga horária trabalhada
Ana (nome fictício)	Pedagogia	27 anos	Pública	57 anos	40 horas semanais
Júlia (nome fictício)	Pedagogia	5 anos	Pública e Privada	58 anos	20 horas semanais
Maria (nome fictício)	Letras Literatura	17 anos	Pública e Privada	33 anos	22,5 horas semanais

Fonte: Barbosa e Oliveira (2024) com base nas entrevistas produzidas.

Com base nos dados coletados, nota-se que as professoras que participaram das entrevistas têm experiências profissionais variadas, sendo que todas abandonaram o magistério por razões elencadas neste capítulo. A professora Ana (57 anos) exerceu o magistério por 27 anos na rede de Educação pública, trabalhando 40 horas semanais. Júlia (58 anos), graduada em Pedagogia exerceu o ofício por 5 anos em instituições públicas e privadas de ensino, tendo dedicado 20 horas semanais à profissão. Por fim, a docente Maria (33 anos), graduada em Letras/Literatura, exerceu o magistério por 17 anos, em escolas públicas e privadas, na qual trabalhou por 22,5 horas semanais.

A partir disso, neste capítulo, trabalhamos com a perspectiva do “abandono da docência” em conformidade com a pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2003), por meio da qual as pesquisadoras relatam que

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor (2003, p. 75).

Lapo e Bueno (2003) explicam que o processo de abandono da docência é algo que pode ser realizado de quatro formas diferentes: a primeira é denominada “abandono temporário”, no qual o docente utiliza faltas, licenças curtas e licenças sem vencimento. A segunda se baseia na “remoção” do docente para outras instituições de ensino, visando uma melhor localização ou a criação de novos relacionamentos com a comunidade escolar. A terceira está relacionada ao estado de “acomodação” do professor, ou seja, quando este trabalha somente de forma suficiente para manter-se no emprego, uma vez que é tomado por certo desânimo que pode ser acompanhado por problemas de saúde psíquica ocasionados, em sua maioria, pelo estresse gerado pela própria profissão. Por fim, as estudiosas esclarecem que o “abandono definitivo” do docente, acontece no momento em que é exonerado de seu cargo.

Inspiradas pelas contribuições das pesquisadoras mencionadas, perguntamos às entrevistadas se, em algum momento, passaram por alguma das 4 fases mencionadas.

Ao falar sobre a profissão, Ana e Maria fazem alguns esclarecimentos que se aproximam do que Lapo e Bueno (2003) denominam por “abandono temporário” e “acomodação”, respectivamente:

Cada filho que nascia eu já falava que não ia voltar, quando minha segunda filha nasceu eu resolvi que não ia voltar de jeito nenhum, mas de jeito nenhum, aí eu tirei uma licença chamada, licença sem remuneração, que era licença pela 202 [...]. Eu só voltei porque a minha diretora de uma outra escola foi na minha casa, porque ela ficou sabendo que eu não ia voltar mais, ela falou: 'Não, por causa de filho? Você vai voltar sim, porque filho cresce! Eu vou arrumar uma vaga para você na minha escola!' (Ana, 2024).

Desisti da carreira como professora, eu digo, até falei com a Samara que eu, na verdade, eu desisti já. Eu continuo, eu continuo dando aula porque eu tô no meu trabalho que é estável. Eu não vou simplesmente abandonar agora o meu trabalho porque eu meio que to perdendo o gosto de dar aula, daquele amor que eu tinha antes. Eu confesso que hoje em dia eu não tenho mais (Maria, 2024).

Uma frase muito comum entre os grupos de professores a respeito da sua profissão e também mencionada por algumas de nossas entrevistadas é esta: “O amor à docência não enche a barriga”. Apesar de curta, a frase expõe e traduz a interpretação daqueles que a pronunciam em decorrência do contraponto entre o amor pelo ofício e o desejo de mudar de área devido aos baixos salários e às inúmeras dificuldades enfrentadas na realidade profissional. Realidade esta que leva muitos deles a terem que escolher entre seguir na docência, apesar das precárias condições de trabalho ou desistir abrindo mão dos investimentos (financeiro, pessoal e, na maioria das vezes, familiar) feitos até então.

Pensando nessas questões que afligem grande parte dos professores brasileiros, elencamos os pontos mais destacados por nossas entrevistadas acerca da carreira docente e os problematizamos nos tópicos subsequentes.

Desenvolvimento: por que desistimos da docência/do magistério?

A partir dos anos de 1970, com a popularização da educação no Brasil, o docente - que de modo geral, costumava ter origem nas camadas médias da sociedade e, portanto, estava inserido em sua cultura e conhecia o seu repertório - foi sendo desafiado a trabalhar e a interagir com a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes e de familiares advindos das classes proletárias, trazendo consigo uma multiplicidade de demandas e especificidades que, normalmente, não chegavam à escola brasileira até aquela época.

Daniele dos Santos (2020), em sua dissertação de mestrado intitulada "Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério", elucida que em função do processo de democratização do acesso à escola "[...] o trabalho docente foi provocado a expandir seu campo de atuação - voltado [prioritariamente, até então,] aos aspectos cognitivos - para que pudesse abranger dimensões ligadas aos aspectos psicológicos, sociais e de gênero." (p.64). No entanto, adverte a pesquisadora, que a educação pública não contou com o necessário investimento (financeiro, pedagógico, político e social) e nem mesmo com o devido planejamento com vistas à revisar e aprimorar as políticas e as práticas escolares. Diante disso, a opinião pública foi passando a responsabilizar e culpabilizar a escola e, principalmente, os professores pelas mazelas desencadeadas pelo descaso e pela irresponsabilidade do Estado. Em paralelo, a profissão docente foi, gradualmente, sendo depreciada, desvalorizada e fatores como baixa remuneração, falta de recurso e de apoio pedagógico, acúmulo de tarefas, excessiva burocratização e aumento do controle dos processo de trabalho, dentre outros, potencializam o desprestígio da profissão e a redução pelo interesse dos jovens no magistério. Estes fatores desencadearam um considerável descontentamento social com a escola (especialmente a escola pública) provocando tensões nas relações com estudantes e responsáveis (Santos; Vasconcellos, 2020).

Dados quantitativos decorrentes do levantamento feito por Pereira Junior (2017) em sua tese de doutorado, através de publicações na base de dados da CAPES, indicam fatores que intervêm no trabalho docente em todo o Brasil, dificultando o exercício do magistério. São eles: condições ambientais, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, relações interpessoais, clima escolar, carga de trabalho, remuneração e plano de carreira e organização de tempo, dentre outros.

Considerando que a desistência da docência é uma realidade atravessada por problemáticas, comumente, enfrentadas no interior das salas de aula e no meio escolar, como um todo, dedicamos os próximos tópicos a esclarecer, brevemente, 4 fatores mencionados pelas professoras que participaram da nossa pesquisa, como desencadeadores do abandono: desvalorização salarial do magistério, falta de apoio da coordenação pedagógica, acúmulo de função e a considerável diferença entre expectativa e realidade, entre as teorias estudadas e as exigências do trabalho docente.

Desvalorização salarial do magistério

Uma das perspectivas desmotivantes elencadas nas entrevistas de 2 das 3 ex-docentes (Ana e a Maria) se refere à desvalorização dos profissionais da educação, tendo em vista a perpetuação dos baixos salários e a desconsideração do esforço dos profissionais afetando as condições e sua motivação para o trabalho.

Sobre a profissão, a legislação brasileira prevê que o docente tenha assegurado plano de carreira e estabilidade profissional. Na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso V, este plano é garantido aos professores das redes públicas que ingressam no magistério, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. No art. 67 (nº 9.394) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), é assegurado a este profissional o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Lei nº 11.738/2008), garantindo também, a promoção na carreira (Penna; Jacomini, 2016).

Com base no teor dessas normatizações e nos estudos desenvolvidos por estudiosos do assunto (Penna; Jacomini, 2016) entendemos que o professor foi se tornando um agente do Estado burocrático, uma vez que “[...] passou a ser funcionário público, encarnando projeto político de escolarização e, junto com outros funcionários, passou a compor uma rede que teceu a burocracia estatal” (p. 182).

Acerca da desvalorização da docência, a dimensão econômica, mais comumente relatada entre os profissionais devido às recorrentes perdas salariais, compreende a incompatibilidade entre as horas dedicadas ao trabalho, o acúmulo de responsabilidades adicionais, o sucateamento do ambiente escolar e o efetivo valor pago mensalmente aos profissionais da educação. Nessa ótica, ao analisar a realidade, notamos que o Estado não cumpre a base legal, considerando que a remuneração e a valorização previstas por Lei ainda não são uma realidade em todo o País. Como exemplo, citamos que em 2019, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), informou que os profissionais da educação receberam uma diferença de 49,6% a menos, em comparação ao Piso Nacional e ao Piso do Magistério do Estado do Rio de Janeiro estabelecido por lei (Santos, 2020) (Fonte: Boletim 3382- SEPE/RJ).

Ao analisarmos os dados mencionados, a realidade se mostra ainda mais crítica em virtude da falta de implementação, em nível nacional, de um plano de carreira do magistério, de remuneração adequada e investimentos na formação continuada dos professores baseada nas suas reais necessidades, conforme relata uma das entrevistadas:

Não somos remunerados da maneira como deveria. [...] Para recebermos um percentual a mais [...] se você tem graduação, pós, mestrado, doutorado você pode ganhar mais se tiver cursos de capacitação [...] o maior é a graduação. [...] À medida que você vai se especializando, o percentual baixa. [...] em vez de aumentar de acordo com sua especialização, o percentual baixa. [...] A gente brinca que

quanto mais conhecimento a gente busca, mais pobre a gente fica. *Em vez deles [órgãos de Educação] nos valorizarem, eles nos desvalorizam.* [...] Em vez deles pensarem assim: 'Esse meu professor está buscando conhecimento, eu vou valorizá-lo por isso'. Mas, é o contrário. [...] Se você busca conhecimento para o seu trabalho, o governo deveria ver isso como uma valorização e uma remuneração. *Nós não somos remunerados pelo que estudamos* (Maria, 2024, grifo nosso).

Com base neste relato, percebemos que os argumentos de Maria dialogam com as ideias apresentadas por Santos (2020), Penna e Jacomini (2016), considerando que os docentes que graduam-se em nível superior, tendem a ter mais implicações e assumir mais responsabilidades que os demais. Além disso, nem sempre recebem adequadamente pelo serviço exercido, o que inclui as horas dedicadas ao preparo das aulas, a dedicação aos processos de formação profissional e a impossibilidade de licença específica para casos desta natureza. Nesse aglomerado de causas, a desvalorização salarial e social do magistério se perpetua, causando desmotivação, descontentamento com a profissão e dificuldades para atrair os jovens para o magistério (CNTE, 2003; Gatti, 2009).

Falta de apoio da coordenação pedagógica

Ao final dos anos de 1980, após o processo de redemocratização, o papel da coordenação escolar inclinou-se para a articulação entre o relacionamento com o meio escolar, desde o processo de aprendizagem, o vínculo entre docentes e discentes, a organização e a funcionalidade do aparelho educacional.

Sabrina Moehlecke (2017) sintetiza esta perspectiva da seguinte maneira:

[...] o coordenador pedagógico ganha o papel de articulador e formador, voltado ao trabalho de ensino-aprendizagem junto aos docentes e aos processos de gestão, dentro de uma proposta de construção pela escola, de forma coletiva e participativa, de seu

projeto político e pedagógico, envolvendo professores, alunos, pais, funcionários, comunidade (p. 226).

Placco, Almeida e Souza (2015, p. 11) acrescentam que “a coordenação pedagógica tem o papel de contribuir com a melhoria da gestão, atuar na mediação pedagógica favorecendo a aprendizagem dos estudantes e a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola.” Todavia, por vezes, o papel do coordenador pedagógico denota ambiguidades na função, no sentido de tentar implementar as determinações impostas pelos documentos oficiais (federais, municipais e/ou estaduais), atender as demandas de produtividade e resultados nos mais diversos ranqueamentos e assegurar o apoio pedagógico aos docentes (*Ibidem*, 2017).

De acordo com uma das entrevistadas de nossa pesquisa, na escola onde exercia a docência, muitos foram os conflitos vividos com a coordenação pedagógica. As inúmeras tensões somadas à falta de apoio pedagógico foram alguns dos motivos que a levaram a desistir do magistério:

Por conta do sistema de ensino, eu percebi que nós, professores, somos como figurantes [...]. Em uma turma, de 30 alunos, mais da metade estava apresentando sinais de reprovação desde o segundo bimestre. Eu comentei com a gestão [...] Então, a segunda coisa que me fez desistir foi a falta de compromisso e sensibilidade do sistema, que nos vê como figurantes. [...] No final do ano, eles [coordenação pedagógica], literalmente me pediram pra passar esses alunos de ano, porque existia um quantitativo pra passar de série. Quando eu ouvi isso da orientadora, eu falei: Não dá mais para mim! Foi meu limite. Durante o ano inteiro, você se dedicar com a turma, você estudar e buscar conhecimento pra poder ajudar, pra chegar no final do ano e você simplesmente fazer o que o sistema quer que faça: Que você aprove um determinado número de crianças. Isso me desanimou completamente (Maria, 2024).

Sob esta ótica, Placco, Almeida e Souza (2015) reiteram que no “[...] enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo [...], o que não é tarefa fácil.” (p. 10). Tendo em vista essa ideia e os esclarecimentos apresentados neste tópico, entendemos como necessária a integração da coordenação pedagógica com os docentes, a fim de, construírem conjuntamente, mecanismos de enfrentamento e superação dos desafios que surgem e o aprimoramento das práticas educativas. Com isso, queremos dizer que é possível que a situação descrita pela professora Maria, a propósito dos problemas enfrentados com a coordenação pedagógica da escola na qual atuou, poderia ter sido evitada/minimizada se a carga de trabalho da coordenadora fosse condizente com a sua função (Placco; Almeida; Souza, 2015); se a vivência em percursos formativos voltados à construção de estratégias didáticas atreladas à indissociabilidade teoria-prática, à organização educacional e às necessidades dos estudantes fossem estudadas, pensadas e analisadas continuamente e de forma coletiva.

Acúmulo de função

Comumente, a profissão docente é romantizada, o ato de compartilhar conhecimentos se passa como algo louvável para quem observa de fora, porém, nem sempre essa “exaltação” vem acompanhada da exposição da sobrecarga que o professor sofre durante todo o processo. Nossas entrevistadas também mencionam tais fatos que, em nosso ponto de vista, precisam ser enfrentados por gerarem adoecimento físico e mental, exaustão psíquica resultante do intenso suporte dado aos alunos, das altas demandas de trabalho que se estende para fora da sala de aula, do desânimo advindo do sentimento de que não dão conta de dar a devida atenção aos estudantes que integram turmas excessivamente numerosas e do constante sentimento de sobrecarga diante das intermináveis demandas que vão muito além do âmbito do ensino.

Ao analisarmos a pesquisa de amostragem nacional, realizada por Codo (2006), sobre saúde mental, *burnout* e condições de

trabalho entre trabalhadores da educação no Brasil, foi possível verificar que, dentre os 52.000 entrevistados, 32% apresentavam baixo envolvimento emocional com o trabalho e 25% se encontravam com exaustão emocional. O pesquisador discorre a respeito desses resultados, elencando fatos que podem ser motivadores deste quadro, mencionando, principalmente, as obrigações demandadas em sala de aula. Obrigações estas que, muitas das vezes, são levadas para dentro da casa dos docentes a fim de que sejam concluídas, estendendo, ainda mais, sua jornada de trabalho.

Assim como as altas demandas de trabalho, o contato direto com os alunos também pode gerar sérios desgastes nos docentes. Sobre o assunto, há mais de duas décadas Codo (1999) já anunciava que a frequência, a intensidade e a complexidade do trabalho docente podem provocar sérios quadros de cansaço psíquico no professor devido ao investimento emocional exigido. Dentre outros fatores, este investimento tem relação com o envolvimento diário com outros indivíduos que, em sua maioria, passam por conflitos pessoais e veem o professor como alguém confiável, com quem podem compartilhar seus problemas a fim de receberem conselhos e soluções. Assim como Codo (1999), Santos (2004) também discute a relação entre este contato direto e constante entre docentes e discentes, podendo afetar, diretamente, o psicológico do professor. "O problema é que a relação professor/aluno nem sempre ocorre de forma correspondente, impossibilitando que o circuito afetivo se feche. Essa situação coloca o professor numa zona de tensão constante" (Santos, 2004, p. 50).

Expectativa X realidade

Durante as entrevistas que realizamos, nos foi apresentado um problema que se relaciona com o distanciamento entre os estudos feitos na licenciatura e as exigências da prática escolar. Duas das entrevistadas (Ana e Maria) relataram que, na formação inicial, a teoria aprendida não as preparou para as obrigações profissionais,

causando, de certa maneira, um conflito entre as expectativas sobre a docência e a realidade enfrentada.

No período de formação universitária de um professor, é comum que os processos formativos sejam baseados, principalmente, no trabalho em sala de aula desenvolvido com base na leitura e no debate de textos publicados por profissionais renomados da área de estudo. Também são comuns, práticas voltadas à escuta e à participação em seminários, a construção de artigos e a análise teórica de temas da área da educação ou relacionados às especificidades de cada licenciatura (História, Geografia, Letras...). Em suma, este é, predominantemente, o tipo de contato oferecido pelos cursos de licenciatura para que o futuro docente paute as suas análises, escolhas e ações pedagógicas.

É notória a necessidade de um bom embasamento teórico do futuro profissional. Não menosprezamos essa parte do processo de formação, entretanto, a experiência na sala de aula também é fator determinante para a atuação e a decisão de permanência na carreira docente.

Ao abordar a temática dos saberes docentes, Tardif (2002), descreve que “[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48-49). Se, de um lado, a experiência ensina e origina/reconfigura saberes, como adverte o pesquisador, de outro, esta informação aumenta a responsabilidade dos cursos de licenciatura que têm o compromisso de fomentar práticas que ponham em diálogo professores experientes da educação básica e futuros docentes, a fim de trocar/ressignificar/produzir/mobilizar saberes profissionais evitando assim, a criação de expectativas irreais e minimizando as dificuldades comumente encontradas no começo da carreira (Santos; Vasconcellos, 2020).

Pesquisadoras que se dedicam a esta questão (Lapo; Bueno, 2003; Vasconcellos; Vilela, 2017) asseguram que o choque entre a expectativa e a realidade profissional é algo real, recorrente e perigoso, pois a falta de conhecimento e o despreparo inicial do

docente ao relacionar-se com a comunidade escolar e a possível imagem que cria no decorrer da sua vida - incluindo o período de formação inicial -, levam-no a um lugar de questionamentos a respeito de si podendo acarretar angústias, insatisfações, sentimentos de fracasso, de solidão e de incapacidade ocasionando o abandono da profissão.

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ ou da profissão (Lapo; Bueno, 2003, p. 75).

Assim como Tardif (2002), Lapo e Bueno (2003) discorrem a respeito da importância de se trabalhar em torno da experiência docente desde o começo do processo de formação de professores. Para ampliar a discussão, apresentamos a perspectiva de uma das nossas entrevistadas acerca da sua vivência nesse quesito.

Eu venho de uma época que a professora fazia tricô dentro da sala de aula [...]. naquela época você não saia para recreio, nada, era todo mundo aquele bando de soldadinho, quietinho. [...] eu vim dessa cultura. Quando eu tava estudando, a teoria é muito linda, é tudo muito lindo, só que quando você vai pra sala de aula é totalmente diferente, né? É um choque [...] (Ana, 2024).

Desta forma, fica evidente a existência de certas expectativas que são criadas tanto durante a vida do futuro docente quanto no seu período de graduação, que, ao assumir sua função de professor

na sala de aula, acaba sofrendo uma quebra brusca desse imaginário de sua profissão, gerando desmotivação e, até mesmo, o abandono do magistério.

Conclusão: existe solução?

Considerando que a desistência da docência é um processo que se constrói numa trama que abrange a desvalorização política e o desprestígio social do professor, cuja configuração se baseia num sistema educacional público sucateado que compactua com a desvalorização salarial, a falta de apoio institucional, o acúmulo de funções e o contraste entre as expectativas e a realidade enfrentada no campo profissional, defendemos a necessária mobilização política e social para mudarmos o curso da realidade docente. Se queremos compreender e superar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, precisamos, também, analisar as vivências anteriores à entrada efetiva na profissão dos futuros professores, provocando-os a olhar para as suas trajetórias, sob o estudo de sólidos referenciais e a se projetarem como docentes em experiências escolares reais.

Marcelo Garcia e Denise Vaillant (2012) elucidam que a problemática descrita neste estudo, muitas das vezes, potencializada por insuficiências decorrentes da formação inicial, pode afetar o exercício profissional desde o ingresso na docência até sua maturidade, acarretando problemas relacionados à construção e à implementação da metodologia, aos materiais pedagógicos e ao ensino propriamente dito, influenciando sua permanência na carreira. Nóvoa (2006) contribui com a crítica à defasagem da formação docente e chama atenção para a manutenção de modelos formativos calcados no distanciamento (teórico-prático) do ambiente escolar.

Para superar este complexo e desafiador quadro, Rezende e Vasconcellos (2018), recomendam, dentre outras coisas, investimentos na infraestrutura das universidades públicas, na aquisição de materiais voltados aos cursos de formação de

professores e no pagamento justo de bolsas para estudantes e professores das licenciaturas e docentes da escola pública, com foco na construção de relações sólidas entre universidade e escola, de modo a propiciar a imersão e a relação com a vida profissional e a construção de conhecimentos.

Nessa lógica, o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar, ligado ao Programa de Educação Tutorial (PET), projetado pelo Ministério da Educação, vem se mostrando uma alternativa que ajuda a minimizar a distância entre a experiência docente escolar e a formação universitária (Rezende; Vasconcellos, 2020). O projeto que fundamenta o trabalho do Grupo vem promovendo abordagens pedagógicas interdisciplinares nas escolas públicas da cidade de Niterói/RJ, por meio do qual alunos de diversas licenciaturas contribuem com o seu processo de formação ao atuarem juntos no estudo e na realização de projetos interdisciplinares, mediante o compartilhamento de saberes.

Para melhor esclarecer o assunto, entrevistamos um dos participantes do Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar (Professor Renato - nome fictício), que atua como professor de Matemática. Na entrevista, o jovem professor expôs informações sobre a sua experiência nesse coletivo e esclareceu que essa imersão fomentou sua adaptação e a capacidade de ser resiliente diante dos desafios iniciais da carreira.

Questionamos ao professor se, em alguma medida, o PET influencia/influenciou sua prática pedagógica e o mesmo relatou: “[...] A gente [no PET] não tá esperando nenhum aluno certinho. A gente já sabe que não, a experiência quanto a isso me possibilitou vivenciar a sala de aula de forma bastante prática (Renato, 2024).”

Com relação aos estudos interdisciplinares, apontou que esta experiência possibilitou o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimentos que rompem com modelos tradicionais de ensino, como enfatiza: “[...] Hoje, quando vou trazer áreas de outros conhecimentos, para tentar fazer o aluno entender um conceito de Matemática, isso é fruto do trabalho interdisciplinar do PET” (Renato, 2024).

Em síntese, baseadas nas contribuições teóricas e nas análises das respostas das professoras que abandonaram o magistério, nos esclarecimentos do professor Renato e em nossas próprias experiências no Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar, entendemos que a imersão em ações formativas como esta, favorece a inserção e a trajetória docente no campo profissional, contribuindo com a produção de saberes, a gestão e a superação dos desafios que se fazem presentes na escola contemporânea.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de julho de 2008**. Regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrang,e,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 05 fev. 2024.

CNTE. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica.** Abril 2003. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho.** – Petrópolis, RJ: Vozes / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W.. **Por uma psicologia do trabalho:** Ensaios recolhidos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

GATTI, B. A. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** Fundação Victor Civita, São Paulo, Outubro, 2009.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.Posições.** Guarulhos, v. 27, n. 2(80), maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa.** Maranhão, n. 118, mar/2003.

MOEHLECKE, S. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 33, n. 1, jan/abri. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.67492>. Acesso em: 05 fev. 2024.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra ministrada em SINPRO-SP,** 2006 Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/noticias/639#:~:text=Para%20o%20educador%20portugu%C3%AAs%20Ant%C3%B3nio,uma%20maior%20credibilidade%20da%20profiss%C3%A3o>. Acesso em: 05 fev. 2024.

PEREIRA JÚNIOR, E. A. **Condições de Trabalho Docente nas Escolas de Educação Básica no Brasil: uma análise quantitativa.** 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

PLACCO, V. M. de S. *et al.* O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. *In:* PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. Formação inicial construída em articulação com a profissão: um diálogo com licenciandos vinculados ao Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal Fluminense. *In:* V CONEDU Congresso Nacional de Educação. Paraíba, de 17 a 20 de outubro de 2018.

SANTOS, D. R. dos. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério.** 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2020.

SANTOS, D. R. dos; VASCONCELLOS, M. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério no Brasil.** 1. ed., v. 1, Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, G. B. dos. **A fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar.** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. L. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educar em Revista**, v. 33, 2017.

Capítulo 4

Diversidade na formação inicial docente: um debate que ainda nos desafia a pensar

Edna Regina da Silva Aguiar Arruda
Érika de Santana Figueiredo
Lucimar Rosa Dias

Primeiras palavras!

Um dos desafios apresentados à escola e aos educadores na contemporaneidade, consiste em elaborar um projeto de educação que se preocupe em superar as dificuldades e contribuir com a formação de cidadãos solidários, implicados com as desigualdades sociais, capazes de atuar na sociedade de modo a provocar rupturas frente às diferentes formas de desigualdade e de opressão ainda vigentes. A esse respeito, uma crítica recorrente tem sido feita em torno do modelo escolar predominante, uma vez que estudiosos têm advertido que ele não responde “[...] às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura” (Moreira; Candau, 2012, p. 156).

Muitos são os pontos que podem ser destacados como relevantes para que o sistema educacional assuma de maneira plena o seu papel de garantir acesso e permanência aos estudantes identificando barreiras e apresentando estratégias para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos sem distinções. Compreendemos que para atingir o patamar de ser um espaço para todos e todas, dois eixos merecem uma atenção especial, nos referimos a questão da Inclusão em Educação e da Educação Antirracista.

Estudiosos do assunto argumentam que é urgente assumir o sentido impregnado na palavra *todos*, modificando o entendimento do conceito de inclusão relacionado a um público restrito, entendendo-o de modo mais amplo. Sob este enfoque, defendem que a

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. [...] Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2009, p. 12).

Tais argumentações tem como fundamentação a própria LDB que assegura “[...] o ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]” (BRASIL, 1996, p. 1).

Diferentemente do que define este documento, no geral, ainda é insuficiente no trabalho escolar, a adoção de práticas e o estudo de conteúdos que contemplem o que preconiza a Lei¹. O que normalmente acontece, são iniciativas isoladas de professoras/es que por se identificarem, de alguma forma, com as questões que envolvem a Inclusão em Educação e também com a Educação Antirracista ou por sentirem a necessidade de contemplá-las enfocam o assunto mesmo sem ter tido a oportunidade de estudá-los em profundidade na formação inicial. Este contrassenso, fragiliza os processos formativos oferecidos pela escola e pela universidade, entrava a possibilidade de avanços sociais e compromete a superação das desigualdades.

¹ A respeito do que diz a lei, e que tem acontecido na prática, podemos ter como referência os dados disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/apos-17-anos-da-lei-federal-ensino-afro-alcanca-todas-as-escolas-municipais-de-sp-pratica-na-rede-ainda-e-irregular.ghtml>.

Consideramos pertinente enfatizar que a figura do professor assume um papel de destaque quando colocamos em relevo o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Assim, automaticamente, uma lente de aumento precisa ser utilizada para analisar o *locus* da formação desse profissional. Nóvoa (2019), ao estabelecer uma relação entre escolas e formação de professores, lança um alerta sinalizando que a organização dessa instituição e os processos de preparação dos profissionais da educação precisam passar por uma metamorfose, cujo objetivo consiste em responder aos desafios da contemporaneidade.

Em linhas gerais, entendemos que no contexto escolar há uma necessidade urgente de revisão dos currículos, de ruptura com práticas pedagógicas segregadoras e a adoção de perspectivas de avaliação processuais que priorizem aspectos qualitativos do desenvolvimento humano que aponte a diversidade cultural, a inclusão e a questão étnico-racial na formação de professores, como primícias que perpassam um projeto de sociedade. Requerendo inicialmente a construção de projetos de educação, no âmbito da formação inicial de professores e da educação básica, que fincam raízes no século XXI, considerem demandas e vislumbrem possibilidades epistemológicas e metodológicas inclusivas.

Evidenciamos que organizar a formação docente com base no reconhecimento e valorização das diferenças tem em seu bojo o ideário de oferecer aos futuros professores recursos que provoquem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel político-social que irão desempenhar. Isso exige um processo formativo alicerçado no contínuo entrelaçamento entre teoria e prática, na certeza de que todos os educandos têm condições de aprender e no entendimento de que a escolha dos conteúdos a serem ministrados e a seleção dos procedimentos metodológicos constituem atos políticos. O respeito e a valorização das diferentes origens socioculturais e das especificidades dos estudantes também são aspectos igualmente importantes que justificam a necessidade da criação de oportunidades equitativas de aprendizagem.

Ante o exposto, apresentaremos a seguir os resultados de duas pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022, ligadas ao projeto intitulado “Projetos interdisciplinares na educação básica: escola e universidade como espaços de formação e resistência”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formar - Formação de professores, Didática e Práticas pedagógicas-, que se propuseram a estudar a Formação de Professores a partir de dois vieses que tem os seus campos teóricos específicos, mas que encontram convergência quando o cerne da questão é a defesa e o combate a todas as formas de exclusão.

Pelos caminhos da inclusão

A sociedade é um tecido complexo que engendra em suas tramas situações de discriminação, exclusão, desigualdades e preconceitos, mas também é palco de lutas, resistências e utopias. Avanços científicos, políticos e tecnológicos constituem a história da humanidade, entretanto, essas conquistas não foram alcançadas apenas com experiências exitosas, alguns pontos nebulosos deixaram marcas que reverberam até hoje. Dentre elas, queremos destacar o caso das pessoas com deficiência, cidadãos e cidadãs, que ao longo da história da humanidade foram classificados de diversos modos que comprometeram profundamente os seus direitos sociais.

E quando pensamos nos prejuízos de toda ordem recaídos sobre determinados grupos sociais, não podemos nos furtar de falar também de um grupo de pessoas que foi silenciado por muito tempo em nossa sociedade, silenciamento este historicamente construído, a propósito de ignorarmos as tensões e as desigualdades existentes entre os sujeitos negros e brancos nas relações estabelecidas em nosso cotidiano (Cavalleiro, 2000, 2001; Freire, 2011; Gomes, 2002, 2011; 2017). Sendo tais relações mantidas, entre outros aspectos, pelo discurso da democracia racial, que pressupõe não existir racismo entre os brasileiros, ou seja, supostamente “[...] pretos e brancos convivem

harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o maior motivo de orgulho nacional” (Nascimento, 1978, p. 41-42).

Há décadas, estudiosos vêm se debruçando para desmistificar ideias como esta descrita acima, que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil, intencionando avançarmos no entendimento desta problemática complexa e diminuição dos efeitos do racismo sobre a população negra do país. Nesse sentido, os estudos de Neusa Santos Sousa (1983) nos orientam quanto à instalação dos processos racistas no Brasil. Segundo a autora, a discriminação racial constituiu-se ancorada em mitos depreciativos em torno do negro, nos quais teorias racistas criadas na Europa foram trazidas no século XIX, apoiadas em justificativas científicas que legitimavam o racismo, a discriminação, a exclusão, e a suposta superioridade do indivíduo branco ao longo dos anos.

Com o intuito de reverter esse quadro, e entendendo que a não valorização da cultura e da imagem do sujeito é crucial para possíveis comprometimentos da sua trajetória e formação como indivíduo, podendo ocasionar consequências de diferentes naturezas em sua humanidade, é que, há 21 anos atrás a Educação Brasileira passou por mudanças em termos legais após a promulgação, em 2003, da Lei 10.639/03 que traz a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. Tal mudança foi feita com o propósito de desvelar “[...] o protagonismo das negras e dos negros que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país” (Gomes, 2017, p. 19). Vale ressaltar que novos dados revelados pelo último censo realizado em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos diz que nós as negras e os negros somamos 56% da população² deste país.

² Dados disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi98tqp1q78AhUhpZUCHZ37AL>

Destacando novamente a questão da inclusão no campo educacional é extremamente relevante pontuar que durante muito tempo vigorou no Brasil um modelo paralelo de ensino voltado às pessoas com deficiência promovendo a sua segregação e exclusão (Bueno, 2008; Kassar, 2011; Mantoan, 2003; Mendes, 2010). No entanto, esse atendimento educacional segregado foi perdendo forças nas últimas décadas do século XX e cedendo lugar a um novo ideário de educação, este pautado no reconhecimento das diferenças, o que suscita a (re)visão das bases conceituais, estruturais e epistemológicas que constituem a escola e toma por referência a perspectiva da Inclusão em Educação como um processo que tem como foco principal a ampliação da participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

Mantoan (2003), considera que o modelo educacional vigente há muito tempo apresenta sinais de esgotamento provocado pela organização que não atente as demandas da época atual, isso gera uma crise paradigmática decorrente do excesso de formalismo da racionalidade, da cisão entre modalidades de ensino, grades curriculares e da burocracia. Defende que tal cenário, por si só excludente, é mais que suficiente para inspirar mudanças profundas.

Traçando objetivos, definindo e (re)definindo caminhos

As duas pesquisas que apresentamos neste trabalho pautaram-se numa abordagem qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (2016, p. 14), envolve “[...] dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2016, p. 14).

wQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.conjur.com.br%2F2021-nov-20%2Fdia-consciencia-negra-busca-representatividade-justica&usg=AOvVaw2eaoOmM-5YKJ0N-c4rE9qb.

A primeira delas intitulada “Inclusão em Educação e Formação de Professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas”³ teve por objetivo investigar os desafios que se apresentam aos professores, em formação inicial e aos que estão em exercício, para promover a Inclusão em Educação, bem como as estratégias pedagógicas adotadas no sentido de oferecer aos educandos oportunidades equitativas de aprendizagem.

Cabe destacar que a coleta de dados aconteceu durante a pandemia causada pelo Sars-CoV-2 e, diante do contexto, foi necessário ajustar alguns detalhes do percurso previamente definido como, por exemplo, a reorganização do cronograma de pesquisa. Passado o momento mais crítico desse contexto pandêmico estabelecemos contato com as participantes: 3 licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense e 2 professoras da Educação Básica alocadas no Colégio Universitário Geraldo Reis, para explicar os detalhes do processo que aconteceria em duas etapas distintas, mas interligadas. É importante mencionar que duas licenciandas atuavam como mediadoras em séries iniciais do ensino fundamental e a terceira fazia parte de um programa oferecido pela universidade que visava oferecer ao estudante, ainda no período da graduação, o contato com o contexto da sala de aula.

Na primeira etapa, entregamos a cada participante uma carta manuscrita cujo teor sugeria que se recordassem sobre as suas trajetórias de formação inicial e continuada, com foco no que foi abordado sobre a temática da Inclusão em Educação. Solicitamos também que, ao escrever, expusessem as suas compreensões acerca da inclusão no campo educacional. Um pequeno ajuste no texto foi realizado na carta endereçada às licenciandas. Pedimos que registrassem as suas trajetórias de formação a partir do tempo escolar que desejassem. Combinamos o prazo para que acontecesse a devolutiva e, com as cartas em mãos, foi empreendido um

³ Link para acessar a pesquisa na íntegra https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_154d0d89d5465325f5de4f53b1221790

movimento de leitura minuciosa com o intuito de identificar o que não foi abordado nos relatos e o que era necessário ser aprofundado posteriormente.

A segunda etapa consistiu na organização das entrevistas, realizadas de maneira virtual através de uma plataforma de videoconferência. É importante mencionar que o planejamento das entrevistas foi inspirado no recurso metodológico da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008) que vai na contramão do modelo tradicional estruturado no formato de perguntas e respostas, pelo contrário, inspira o entrevistado a contar histórias sobre fatos importantes da sua vida e do seu contexto social. Todas as entrevistas foram gravadas pela plataforma de vídeo utilizada, transcritas, o material lido, relido para captar as compreensões das participantes sobre as temáticas foco do estudo e categorias foram criadas para favorecer o processo de análise dos dados, são elas: **1. “Entre linhas e fronteiras”: (res)significando os sentidos da inclusão em educação; 2. “Ensinando a turma toda”: a oferta de oportunidades equitativas de aprendizagem; 3. “A pedagogia entre o dizer e o fazer”: da formação à ação; e 4. Da concepção à ação: desafios relacionados à inclusão no campo educacional.**

Já o segundo estudo, intitulado “Formação inicial de professoras/res, práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do Curso Normal do Colégio Pandiá Calógeras - São Gonçalo - RJ” teve como objetivo investigar o que pensam egressas do Curso Normal do Colégio Estadual Pandiá Calógeras sobre educação antirracista e averiguar em que medida o tema foi abordado durante o período de formação.

Esse estudo foi mais uma das pesquisas desenvolvidas no período pandêmico, o que exigiu esforços além do previsto para dar conta dos novos rumos que a investigação exigiu, como anteriormente explicitado. E para tanto, a pesquisa contou com a seleção feita a partir do preenchimento do *Google* formulário por 17 egressos participantes de um grupo de *WhatsApp*, em que professora e ex-normalistas faziam parte, que gerou 5 egressas do CN selecionadas da escola mencionada e que tiveram

disponibilidade para se envolver no estudo, cujo vínculo com a instituição variou entre 2 e 3 anos.

Dando atenção aos objetivos e inspiradas pelas contribuições de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018); Andrade e Guerreiro (2018); Guntensperger e Andrade, (2021), planejamos e realizamos, em ambiente virtual oferecido pelo *Google Meet*, uma roda de conversa como procedimento de coleta das informações, da qual as 5 egressas participaram. As informações compartilhadas na conversa foram gravadas pelo dispositivo oferecido pelo *Google Meet*, armazenadas no drive do próprio dispositivo, posteriormente ouvidas, transcritas, lidas, apreciadas pelas egressas, organizadas, descritas e analisadas em consonância com os objetivos da pesquisa e em acordo com 3 tópicos: **“Fios dos sentidos expressos pelas egressas acerca da educação antirracista no Curso Normal”**; **“Fios de práticas antirracistas na ação docente e na vida pessoal das egressas”** e **“Tecendo os fios de memórias do que contam as egressas sobre a educação antirracista no Curso Normal”**.

Entrelaçando reflexões, experiências e vivências

A partir dos dados gerados pela pesquisa, cujo objeto de estudo foi a Formação de Professores atrelada à Inclusão no campo educacional, vamos expor, a seguir, um recorte apresentando os principais resultados que emergiram. Abordaremos três eixos específicos: os sentidos atribuídos à inclusão no campo educacional, processos formativos e adversidades que entravam o processo de inclusão. No que se refere aos sentidos atribuídos à inclusão, a percepção das partícipes foi praticamente unânime. De modo geral, as professoras e licenciandas indicaram que percebem a Inclusão em Educação como algo amplo, que não está restrita a um público específico, pelo contrário, é um movimento que deve acolher todos os estudantes que se encontram em risco de exclusão.

Cabe destacar, porém, que uma das participantes ainda percebia a inclusão como um direito restrito a um público específico. Vejamos o excerto que ilustra o nosso destaque:

Isso pra mim é um pouquinho confuso, ainda. [...] a gente sabe que não é mais Educação Especial, a gente já não chama mais as crianças de especiais, né? É um termo que a gente não usa mais é... e Educação Inclusiva é essa perspectiva que a gente tá conversando desde o início, né? É você pensar no coletivo, em todo mundo e nas crianças portadoras de deficiência também, mas, assim, especificamente eu não sei, não sei detalhar, assim (Joana em entrevista, 2022).

Quando instigadas a oferecer informações sobre os seus processos formativos, as partícipes afirmaram que o debate sobre inclusão durante a formação inicial ficou restrito às disciplinas específicas. Enfatizaram que não foi um tema transversal apresentado no curso e que houve um desequilíbrio entre as dimensões teóricas e práticas envolvendo a temática em destaque.

A gente ficou meio que dividindo o tempo, preocupado em como dar conta de todos os temas como altas habilidades, deficiência intelectual, entre outros. Não houve muito a questão prática, foi mais teórica, muito mais voltada para essa questão didática, né? De mostrar como seria possível as leis serem cumpridas, mas o contato mesmo com a realidade a gente não teve essa possibilidade [...] (Alessandra em entrevista, 2022, grifo nosso).

As lacunas identificadas pelas participantes da nossa pesquisa, no que diz respeito ao encaminhamento do debate sobre a inclusão na organização curricular do curso de Pedagogia, são problematizadas por Pletsch (2009). A pesquisadora defende que, no geral, o currículo das licenciaturas precisa ser revisto para atender aos desafios e as necessidades da atualidade e alerta que, no Brasil, a formação dos professores e demais agentes educacionais ligados à educação seguem um modelo inadequado para lidar com as demandas da inclusão.

Para Zerbato (2018), o professor que não tem desde a sua formação inicial uma base teórica e prática consistente envolvendo a área da Educação Especial terá dificuldades para

criar uma identidade sólida e, conseqüentemente, não se sentirá preparado para envolver-se com as questões da inclusão. A estudiosa problematiza o fato das licenciaturas em Pedagogia e demais cursos formar professores para atuar na educação básica e, muitas vezes, oferecer apenas uma ou nenhuma disciplina que contemple a temática.

As professoras e licenciandas também tiveram a oportunidade de narrar por escrito e durante a realização das entrevistas, as percepções ou experiências que descrevessem as adversidades que permeiam a implementação da inclusão no meio educacional. As participantes destacaram o descaso do poder público quando se trata de direcionar investimentos para a Educação, formação incipiente abordando o assunto, o não cumprimento das políticas públicas, falta de estrutura física, falta de professores e de condições para desenvolver um trabalho pedagógico que contemple as necessidades de todos os educandos.

Mantoan (2011) assinala que os pequenos avanços percebidos no processo de reconfigurar as instituições de ensino para que acolha estudantes com e sem deficiências, têm acontecido “[...] à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos” (*Ibidem*, p. 30). Destaca, ainda, que o processo de neutralização dos desafios à inclusão vem sendo marcado pelo debate interminável entre as dimensões da integração versus inclusão e tenciona que o momento é crucial, não adianta mais tapar o sol com a peneira.

Adentrando no estudo antirracista, e de posse das análises das informações geradas a partir da pesquisa que teve como intenção investigar possíveis experiências formativas vivenciadas por egressas/os do Curso Normal do colégio Estadual Pandiá Calógeras, acerca da educação para as relações étnico-raciais, entendemos que as considerações das 5 egressas sinalizam envolvimento em ações pedagógicas variadas, no campo da educação antirracista, propostas por parte das/os professoras/res da escola envolvida e indicadas como fatores que contribuíram para a vida pessoal das mesmas.

Em acordo com os objetivos traçados e em sintonia com a literatura, por meio desta pesquisa exploramos os seguintes pontos: Fios dos sentidos expressos pelas egressas acerca da educação antirracista; Fios de práticas antirracistas na ação docente e na vida pessoal das egressas; Relações estabelecidas com os pares; Relações entre os efeitos do racismo e a autoestima; Relações estabelecidas com as/os professoras/res nos deram um panorama para irmos tecendo os fios de memórias do que contam as egressas sobre a educação antirracista no curso normal.

Atentas aos aspectos mencionados, inicialmente, perguntamos sobre as atividades fomentadas durante o CN, a respeito da temática racial, e uma das respostas veio da egressa Júlia:

Lembro muito, professora, de uma iniciativa que [...] **ao levar livros da educação infantil com personagens negras, com personagens de cabelo cacheado, e/ou crespo e que assim, [...] eu olhei para Narla, eu falei: 'Narla, olha aquilo ali!' Aí Narla meio assim: 'Olha o que Júlia?' 'A menina tem um cabelo igual ao meu!' Então, assim, eu me assustei ao me ver porque são coisas que até então na minha primeira infância, eu não tive acesso. Porque nós vemos [...] até dentro mesmo da literatura, [...] o que foi feito de Machado de Assis, por exemplo, que foi embranquecido e que eu fui saber, faz pouco tempo que era negro** (Júlia, 2021, grifo nosso).

Ao abordar o assunto, percebemos que Júlia expressou surpresa ao tomar conhecimento de que existem livros infantis de temática afro-brasileira e africana, termo salientado por Costa, Pereira e Dias (2022), e que nos deu base para pensar a demonstração de alegria com que a Júlia percebeu a oportunidade de conhecer obras como esta evidenciando sua identificação, pela primeira vez em debate, com personagens e autoras/es negras/os.

[...] eu me lembro, de muito tempo atrás, da professora Maria Isabel que também conversava muito [...] a respeito disso, sobre os desafios de ser mulher preta na universidade, quando ela fez pedagogia, e isso me marcou muito. [...] em Conhecimentos Didáticos

Pedagógicos em Educação Infantil e também a professora Renata, professora de história (Brhenda, 2021, grifo nosso).

O relato de Brhenda, além de anunciar uma situação pedagógica antirracista, nos faz refletir sobre as muitas trajetórias marcantes de mulheres negras que estão no curso de formação de professores do Curso Normal. Kilomba (2019), traz uma noção bastante inquietante a respeito do que passam os corpos negros, em especial os das mulheres nos espaços acadêmicos, ao dar visibilidade a elementos essenciais e marcantes do racismo que reiteradamente desqualifica o potencial, a autoimagem, a competência, a noção de pertencimento, de legitimidade intelectual, por meio de situações cruéis vivenciadas por jovens mulheres negras nos espaços de formação. Um outro depoimento de bastante relevância foi a fala da egressa Maria Carolina, quando diz:

Eu me lembro, sim. Tinha bastante discussão sobre isso e era interessante, porque a Brhenda mesmo citou que ela era e sempre foi muito ligada na questão política. **Então a gente debatia muito na sala.** E Brhenda e Silvia, principalmente. **Vejo a época do ensino médio como um período de amadurecimento, momento de aprendizagem, não só no âmbito curricular, mas principalmente, no pessoal. Nessa fase é onde nossa personalidade se estabelece.** Então, houve conversas antirracistas e também conversas racistas. Também, comentários sobre outras colegas. [...] hoje eu penso de uma forma diferente e que provavelmente naquele momento não víamos dessa forma, tão grave quanto de fato é! (Maria Carolina, 2021, grifo nosso).

A partir do relato da Maria Carolina, precisamos destacar que o processo formativo antirracista dessas egressas, teve um caráter de dupla via se pensarmos que não somente o Curso Normal proporcionou experiências singulares para as estudantes, mas também fomentou o surgimento de um espaço de debate que foi construído pelas próprias normalistas, no qual o racismo e o antirracismo também estiveram em cena, possibilitando assim um

contexto de diálogo entre as/os futuras/os professoras/res que se forja no improviso, mas que se constitui imprescindível à formação docente. Neste espaço, como nos alerta Souza (2013), é “preciso, antes de tudo, reconhecer e valorizar a rede de relações que nele se entrelaça, respeitar e acolher as diferenças para iluminar um projeto comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação social” (Souza, 2013, p. 27).

Entrelaçando as duas pesquisas, brevemente apresentadas aqui, percebemos que as respostas das professoras participantes, evidenciadas por nós, sobre as experiências pedagógicas vivenciadas acerca da Inclusão em Educação e da Educação Antirracista, indicam alcances em diferentes dimensões. Entendemos que de nossa parte, continuaremos empenhando esforços para que outras ações sejam concebidas e desenvolvidas coletivamente, de modo a ultrapassar o espaço educacional tendo em mente romper com a invisibilidade e a exclusão, atentando para um caminho que conduza à valorização da igualdade nas relações.

Últimas palavras que suscitam reflexões/ações

Acreditamos que para além da necessidade de continuarmos investindo esforços na superação dos entraves e no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na Inclusão em Educação, que certamente estarão ligadas às reflexões a partir das demandas para uma Educação Antirracista, ainda precisamos caminhar um tanto mais na formação de professores na intenção de ultrapassarmos os muros da escola. Para avançarmos nesta tarefa, é imprescindível nos dedicarmos à realização de pesquisas relacionadas a este campo, cuja devolutiva à comunidade escolar e a sociedade como um todo sejam asseguradas com vistas a fomentar debates e reflexões que nos ajudem a romper com a invisibilidade e com outras formas de violência causadas pelo racismo e pela exclusão sofridos por uma parcela bem expressiva de nossa população.

Destacamos ainda, que temos total clareza que melhorar a qualidade da formação de professores, por si só, não significa solucionar a complexidade dos problemas educacionais do Brasil. Fatores que atravessam o contexto escolar como a acentuada desigualdade social, aspectos culturais e econômicos, precariedade dos recursos materiais, questões ligadas ao financiamento da educação pública e ao modelo escolar predominante são elementos que precisam ser problematizados, revistos e considerados na formulação e na implementação das políticas públicas se, de fato, estivermos comprometidas/os com a formação das novas gerações.

Caro leitor, a luta pela Inclusão no campo educacional e pela Educação Antirracista é um movimento coletivo. Por isso, queremos deixar um convite. Siga conosco neste movimento de refletir e vislumbrar novos horizontes para que possamos construir uma sociedade que celebre e reconheça as diferenças.

Referências

ANDRADE, N.; GUERREIRO, J. Pensando a democracia com jovens da Baixada Fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa. **Políticas Culturais em Revista**, [S.l.], v. 11, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/28706>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ANDRADE, N.; GÜNTENSPERGER, R. M. S. Rodas de imagens, rodas de conversas com jovens de Jardim Primavera. *In: Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, 17, 2021, Salvador. **Anais XVII ENECULT**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2021, v. 2. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/132226.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Congresso Nacional, [2003].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 dez. 2020

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2020.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In: BUENO, G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (orgs.). Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.

CANDAU, V. M. Escola, inclusão social e diferenças culturais. *In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Anais [...] Campinas: UNICAMP, 2012.*

COSTA, S. R.; PEREIRA, S. S.; DIAS, L. R. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 14, n. 39, maio 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1384>. Acesso em: 04 jan. 23.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Vol. I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, [S. l.], n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.*

- da; FERNANDES, A. B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevistas narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKER G. **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. 2008.
- KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. n. 41, jul. 2011.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2016.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MENDES, E. A. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 10 ago. 2010.
- NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbSbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n.33, 2009.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. *In*: SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de Souza; MELO, S. C. (org.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SOUZA, G. M. A. Lei federal nº 10.639/03: (Quase) dez anos de histórias e memórias. *In*: JESUS, R. F.; ARAÚJO, M. S.; CUNHA JUNIOR, H. (orgs.). **Dez anos da lei 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: UFC, 2013.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Narrativas da resistência: o museu como aliado no debate de questões étnico-raciais e ferramenta de ensino para professores em formação

Manuela Santiago Storino
Mayara Maduro Lacerda da Silva

Introdução

O presente capítulo propõe uma análise do museu como ferramenta valiosa na abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica. Para tal, toma como estudo de caso uma atividade desenvolvida por professores em formação do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes - Interdisciplinar da UFF com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental da rede pública de Niterói (RJ), focando-se no potencial pedagógico da exposição *Funk: Um Grito de Ousadia e Liberdade*, apresentada no Museu de Arte do Rio (MAR). A exposição, que se destaca por sua abordagem inovadora do movimento cultural e musical do funk, oferece uma oportunidade ímpar para explorar as interseções entre expressão artística, identidade racial e resistência. Tendo isso em vista, o estudo de caso demonstra como a visita à exposição, aliada a uma atividade interdisciplinar cuidadosamente planejada, contribuiu para a formação crítica dos alunos em relação às diversas nuances das questões étnico-raciais no Brasil.

No entanto, compreender a necessidade desse espaço como um facilitador da promoção de uma prática educativa antirracista demanda uma análise profunda do processo excludente do sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, traçaremos a história da

construção do ensino formal no Brasil, desde os interesses que o moldaram no período Colonial até a promulgação da Constituição de 1988, buscando compreender a raiz da realidade excludente que o permeia na atualidade. Nesse contexto, a análise do papel dos museus na sociedade brasileira se destaca como um componente essencial deste diálogo, promovendo uma compreensão crítica do passado e contribuindo para a construção de perspectivas mais inclusivas, especialmente no que se refere às experiências da negritude e das periferias urbanas nesses espaços.

Para atingir esse objetivo, a metodologia adotada incluiu uma revisão bibliográfica sobre o papel dos museus como locais de aprendizagem na educação básica, assim como uma investigação sobre a desigualdade racial presente no cerne do sistema educacional brasileiro. Assim, o referencial teórico que orientou o estudo que deu origem a este capítulo se ancorou em: Almeida (1997), Aragão (2021), Chagas (2002), Fernandes (2020), Freire (2001), Gomes (2009), Julião (2006), Machado (2013), Saviani (2008), Souza (2014), Valente (2009).

Ao longo do texto, abordamos a construção histórica do sistema educacional brasileiro, destacando a centralidade da racialidade nesse processo, evidenciando a ausência de políticas antirracistas efetivas e explorando a influência do espaço escolar na construção da identidade racial dos estudantes. A discussão se estende também aos museus, problematizando a tradição desses espaços como isolados do contexto social e analisando sua função crítica e/ou educacional. Por fim, apresentamos uma análise detalhada da exposição *Funk: um grito de ousadia e liberdade*, contextualizando sua construção, artistas envolvidos, a recepção do público e observações pessoais. Nesse percurso, buscamos não apenas compreender o impacto dessas experiências culturais na educação básica, mas também refletir sobre o papel dos museus como agentes de transformação social. No contexto da pesquisa, analisamos as manifestações culturais, por exemplo o funk carioca, como meio para a reflexão sobre o papel desempenhado pela expressão artística na resistência e afirmação de identidades em

meio à dinâmicas históricas de exclusão e marginalização. Esperamos assim, que o trabalho consiga acrescentar conhecimentos ao debate, ainda pouco estabelecido, acerca do papel dos museus na educação básica, assim como, a imprescindível abordagem das relações étnico-raciais em todos os âmbitos do ensino formal.

Construção do sistema educacional brasileiro: a racialidade como pilar central

Como definição, o Direito desempenha papel crucial como um conjunto de normas que regem as interações em uma ordem jurídica específica (Cury, 2011). Essas normas não apenas refletem a existência de poder, mas também estabelecem as fronteiras para as ações de indivíduos e grupos, visando alcançar objetivos determinados. Quando uma norma evolui para se tornar lei, o Direito não só reconhece o acesso à proteção contra ameaças, mas também concede direitos fundamentais para indivíduos ou coletividades.

Em se tratando da Educação, desde a Constituição Federal de 1988 esta área é definida como direito de todos (BRASIL, 1988). Contudo, a falta de efetivação desse direito persiste, especialmente entre a população negra, tendo em vista que o reconhecimento ou negação de direitos, muitas vezes, reflete as relações de poder e as percepções sociais sobre raça, contribuindo para a construção de um sistema educacional que, ao longo do tempo, perpetuou desigualdades raciais. Conforme apontado por Gomes (2009, p. 42), “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil [...]”. Dessa forma, através da análise da formação do sistema educacional brasileiro nos parágrafos seguintes, será possível notar como a racialidade emergiu como um elemento central.

Como abordado por Dermeval Saviani (2008), pode-se dizer que a estruturação do sistema educacional do Brasil tem início no

período colonial com a vinda dos jesuítas como parte de um esforço mais amplo de evangelização e colonização promovido pela Coroa portuguesa. Quando chegaram ao Brasil, os jesuítas se concentraram também na criação de instituições educacionais voltadas à educação cristã e à catequização das populações indígenas. Assim, as escolas jesuíticas, tais como o Colégio de Salvador (1549) e o Colégio de São Paulo (1554), tornaram-se os primeiros centros de educação formal no território brasileiro, com um, porém: o sistema educacional dos jesuítas não abrangia africanos escravizados, consagrando, desde o início, a falta de inclusividade que perseverara ao longo da história.

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, até 1800, não foram adotadas novas medidas efetivas para substituir as referidas instituições escolares. É importante ressaltar, no entanto, que a elite colonial manteve o acesso à educação, uma vez que ocorria em casa, com tutores particulares encarregados de instruir os filhos das famílias mais abastadas. A partir do período imperial, mais especificamente com a Constituição de 1824, houve a primeira tentativa de universalização da educação, conforme estabelece o artigo 179: “[...] a educação primária é gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, os princípios mencionados não foram implementados de maneira efetiva para a maioria da população, uma vez que os cidadãos, conforme definido pela mesma constituição, eram descendentes de portugueses e libertos. Aos negros livres, mesmo tendo seus direitos à educação assegurados pela Carta Magna, existia resistência à implementação da medida, segundo Souza (2014, p. 68): “[...] no Império, não só províncias como a do Rio Grande do Sul proibiam o ensino aos pretos, como em quase todas elas se interpunham obstáculos à escolarização tanto de escravos quanto de libertos.”

A recusa em garantir o direito à educação para escravizados e libertos originava-se principalmente do receio da elite colonial de que esses indivíduos desenvolvessem habilidades intelectuais. Esta possibilidade era encarada como perigosa, uma vez que poderia intensificar a resistência e favorecer a articulação de rebeliões,

representando assim uma ameaça à estabilidade de uma sociedade, na qual uma parcela substancial da população consistia em escravizados e negros.

Só tendo em mente esse temor da entrada dos negros na escola, temor que se generalizou para com toda a população pobre, é que é possível entender o ceticismo e a timidez que acompanharam as reformas educacionais do Império e da República. A recusa ao simples letramento e o temor da formação da opinião pública [...] por exemplo, assumiu a forma do argumento de que, se a alfabetização fosse condição necessária, mas não suficiente para formar o cidadão, não deveria ser tentada (Souza, 2014, p. 68).

Em 1871, a Lei do Ventre Livre determinou que os filhos de pessoas escravizadas nascessem livres, mudando a forma como a elite colonial encarava o acesso à educação para pessoas negras. O sistema educacional nesse momento procura uma forma de transformar crianças libertas em futuros “trabalhadores úteis”, isto é, transformar os libertos e seus descendentes em membros ativos da força de trabalho (Souza, 2014). A alfabetização e a educação formal eram vistas, em grande medida, como meios de preparar a mão de obra para atender às demandas da economia emergente, em vez de serem consideradas direitos inalienáveis que contribuem para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Na Primeira República, período que se estendeu de 1889 a 1930, observou-se uma ênfase na utilidade prática dos conhecimentos, a qual visava, em parte, moldar a mentalidade desses grupos sociais, direcionando-os para atividades produtivas e contribuindo, assim, para o desenvolvimento econômico do país, a educação durante esse período continua a ser orientada por uma visão utilitária, onde a aprendizagem de ofícios e habilidades práticas era vista como um destino “natural” para os negros (Saviani, 2008), intensificando uma visão hierárquica e segregacionista que permeou a sociedade brasileira.

Ao longo do século XX, a educação no Brasil enfrentou diversos desafios, refletindo as tensões sociais e econômicas. Gomes (2009) descreve os anos de 1960 até 1964, como cruciais para o desenvolvimento de políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos. Neste período, foram implementados programas e campanhas focados na promoção da educação popular, direcionando esforços para a formação dos cidadãos. O autor também destaca a significativa presença da população negra como beneficiária dessas iniciativas, considerando a não inclusão nos diversos setores sociais no pós-abolição no acesso à escola.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, representou um avanço, mas as questões raciais não foram suficientemente abordadas. Em um momento em que o país estava sob controle de um regime ditatorial, surgiram diversos movimentos sociais importantes, incluindo o movimento negro, que passou a questionar e denunciar a exclusão racial no sistema educacional. Nessa época, a educação foi moldada segundo uma perspectiva autoritária, com ênfase na uniformidade e na contenção de ideias consideradas subversivas, de modo que a discriminação racial continuou a ser perpetuada, contribuindo para a estratificação social.

O contexto da redemocratização, proporcionou uma maior visibilidade ao movimento negro, permitindo que suas reivindicações e denúncias ganhassem espaço nas discussões públicas. Nesse cenário, o movimento negro tornou-se um ator mais proeminente, exercendo uma influência e força ao evidenciar as raízes profundas do racismo nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais do país (Gomes, 2009). No decorrer das décadas de 1980 e 1990, essa atuação incisiva marcou um ponto de virada na abordagem das políticas públicas, tendo como ponto de partida a nova constituição, oficializada no ano que marcava o centenário da abolição: 1988.

A adoção da Constituição de 1988 configura um avanço significativo ao reconhecer o direito à educação como um direito fundamental e universal. A partir de então, a educação e a

implementação de políticas inclusivas tornaram-se centrais nas discussões, focalizando a necessidade de abordar questões Étnico-raciais. No entanto, apesar da estrutura legal existente, a persistente resistência ao longo dos anos impede a efetiva implementação de políticas educacionais inclusivas para a população negra, resultando em obstáculos significativos.

A influência do espaço escolar na construção da identidade racial dos estudantes

Um sistema escolar idealizado e construído na base da desigualdade racial gerou consequências nefastas e multifacetadas que se perpetuam por gerações, impactando profundamente a vida dos estudantes racializados. Mesmo com o acesso cada vez mais amplo e eficaz, esses estudantes se deparam com barreiras sistêmicas que limitam seu acesso a oportunidades educacionais de qualidade, desde a falta de recursos nas escolas localizadas em comunidades marginalizadas até a falta de representatividade nos currículos e corpos docentes.

Imagine que você é um aluno afrodescendente que vive a cultura Afro-Brasileira no seu dia a dia, mas, ao chegar à sala de aula, os conteúdos ensinados não refletem essa realidade. Em vez disso, você aprende principalmente sobre a Europa e sua história. Como é sabido, no que diz respeito ao ensino da disciplina de história, é comum que se tenha uma visão eurocêntrica, o que significa que as culturas africanas e indígenas não são tratadas da mesma forma, assim como os materiais didáticos que se concentram na imagem e perspectiva branca. Qual o impacto na autoestima dos estudantes racializados?

A escola é o ambiente no qual crianças e adolescentes passam a maior parte dos seus dias, ocasionando em um espaço fundamental para a construção da identidade dos mesmos, incluindo a identidade racial. No entanto, quando o ambiente escolar é permeado por uma visão eurocêntrica que negligencia a história, cultura e contribuições das populações afrodescendentes e indígenas, o impacto na

autoestima dos estudantes racializados pode ser profundo e negativo. Ao serem constantemente expostos a um currículo que não reflete suas próprias experiências e identidades, esses estudantes podem sentir-se desvalorizados, invisibilizados e até mesmo envergonhados de suas origens étnicas.

Nos anos subsequentes à promulgação da nova constituinte, novas medidas foram implementadas, impulsionadas pela pressão dos movimentos sociais, importantes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desempenharam um papel crucial ao promover a diversidade e reconhecer a relevância das culturas afro-brasileira e indígena na educação brasileira. As leis nº 10639/03 e nº 11645/08 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, complementando a LDB de 1996.

Há de se reconhecer que, embora ainda que insuficientes, do ponto de vista legal, houve medidas visando reparar a desigualdade educacional. No entanto, a ausência de efetivação destas mesmas medidas, as diretrizes e leis estabelecidas confrontam-se com as práticas e as representações raciais que permeiam a estrutura e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, incluindo concepções como o mito da democracia racial, o racismo, a perspectiva de branqueamento e a aceitação naturalizada das desigualdades raciais (Gomes, 2009).

Em vigor há 20 anos, apenas de 29% das Secretarias Municipais de Educação realizam ações consistentes e perenes para garantir o cumprimento da Lei 10.639, é o que demonstra a pesquisa “Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana.”¹ A falta de eficácia dessas medidas também se reflete na dificuldade de transformar o ambiente escolar em um espaço propício à construção positiva da identidade racial dos estudantes.

¹ Participaram do estudo mais de 1.180 secretarias municipais de educação, que representam 21% das redes municipais de ensino no país.

A importância de leis como 10.639 não se restringe simplesmente ao ensino da história africana; seu propósito é reconhecer e valorizar a rica cultura afro-brasileira que constrói a sociedade brasileira. A resistência em implementá-la não só contribui para apagar a memória afro-brasileira, como também influencia negativamente a formação da autoimagem e da autoestima dos estudantes negros e indígenas, que muitas vezes não conhecem e reconhecem sua própria história, já que o que persiste na forma como a escola e os livros didáticos abordam a cultura e a história da população brasileira é a visão colonial.

Museus: trajetória e potencialidades

Estabelecido um panorama acerca da realidade racial das escolas brasileiras, dedicamos este tópico a apresentar a instituição museu como uma das possíveis facilitadoras da promoção de uma prática educativa antirracista, emancipatória e comprometida com o cotidiano social. Para tal, é preciso inicialmente compreender o caminho trilhado para a construção da identidade atual dos museus, suas múltiplas variações, a depender da instituição, e a função socioeconômica ocupada por estes espaços. Posteriormente, serão evidenciadas as contribuições e desafios, no que concerne a sua relação com a educação básica, em busca da elaboração de propostas que utilizem tais instituições de educação não formal como contribuintes para uma abordagem responsável e plural da negritude em sala de aula.

A formação do espaço museal tem suas origens no processo de colonização dos continentes americano, asiático e africano, consolidando-se na Europa a partir da prática colecionadora privada de artigos usurpados dessas localidades. Assim, o histórico constitutivo dos museus carrega em si um “[...] caráter eurocêntrico e etnocêntrico, atendendo às demandas e interesses de países imperialistas, onde se concentravam os poderes e relações de dominação culturais, sociais e político-econômica” (Aragão, 2021. p. 12).

Foi entre os séculos XVIII e XIX, a partir da Revolução Francesa, com o confisco de bens da nobreza, e da emergência do Estado-Nação, que as instituições museológicas iniciaram seu processo de abertura ao público, empenhando-se na elaboração e defesa de narrativas nacionais. Numerosos museus foram inaugurados na Europa neste contexto, visando, através da tomada de conhecimento acerca do passado, adquirir o sentimento de pertença nacional, legitimando algumas culturas e tradições em detrimento de outras (Julião, 2006).

Este modelo museal amplia a relação com a educação e produção de conhecimento, tendo em vista o papel pedagógico dos museus para a formação do cidadão nacional, transmitindo saberes culturais concebidos como prioritários. Diversos setores educativos foram criados para atender a demanda e centralizar o âmbito educacional dessas instituições, as quais adquirem três funções fundamentais: preservar, pesquisar e comunicar. E o museu tem três objetivos prioritários: estudo, educação e deleite” (Valente, 2005, p. 89).

Muitos são os debates, mas existe certa unanimidade ao afirmar a face educacional quase inerente aos espaços museológicos, conforme descreve o Conselho Internacional de Museus, em 2009:

Os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes (ICOM/BR, 2009, p. 29).

Mesmo estabelecida a função social dos museus, não há consenso acerca da forma como cada instituição age ou atribui significado à educação. Existem aqueles que atribuem maior importância à pesquisa, como forma de se fazer conhecer seus acervos, do que a abertura à participação do público mais amplo. Existem museus que conferem somente ao setor educativo a

responsabilidade em gerenciar o universo educacional. Há, ainda, aqueles que através das suas exposições não abordam questões imprescindíveis à sociedade atual, ou exercem uma abordagem hierárquica e desconexa da realidade contemporânea, transmitindo ao visitante a sensação de *lugar do passado*, ou *parado no tempo*. Na verdade, o trato com questões sociais é pauta recente nas agendas museológicas, datando aproximadamente da década de 1960, quando, influenciados por novas demandas elencadas pela ampla organização dos movimentos sociais, os museus passaram a defrontar-se com a reflexão acerca de uma maior inserção dos indivíduos nas questões da sociedade. Tornava-se necessário ampliar um debate que já vinha se desenvolvendo acerca do papel social do espaço museal, isto é, direcionando-se para as questões e demandas sociais, ampliando e tornando fundamental a participação do público nas formulações (Valente, 2009).

Para além da presença de determinadas temáticas em suas exposições, a maneira como são representadas é fundamental. No que concerne às relações étnico-raciais, há uma escassez de pesquisas dedicadas a compreender as articulações da temática com o espaço museológico. Os estudos brasileiros foram publicados sobretudo no começo deste século, resultando na ainda embrionária construção do campo especializado na inserção de pessoas negras em espaços de preservação da memória. Contudo, baseando-se no conteúdo existente, podemos notar a recorrência de narrativas utilizadas por determinados museus brasileiros, destacando-se aqueles de cunho mais tradicional, que apresentam uma visão homogeneizada da negritude, limitando-se ao caráter religioso das produções negras e atribuindo ênfase ao exotismo fetichista (Machado; Zubaran, 2013). Contrastando com este cenário, sendo fruto de muita luta popular, parte dos museus brasileiros têm investido em um movimento contrário, de valorização da pluralidade de narrativas e fuga das representações tradicionais. Crescentes são as exposições que apresentam abordagens históricas focadas na ação dos sujeitos, conferindo centralidade às suas subjetividades, bem

como, promovendo a possibilidade de reconhecimento identitário. O destaque atribuído a importantes figuras, contando suas histórias e a explanação de diferentes culturas em seus mais variados âmbitos, contribuem para esta movimentação. Assim, esta pesquisa elenca esses museus, comprometidos com a mudança de narrativa ou movimentação interna para tal, como ferramentas pedagógicas possíveis para interpelar as relações étnico-raciais na educação básica. Exemplificamos o exposto a partir do Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), com foco na exposição *Funk: Um grito de ousadia e liberdade*, a partir da experiência do Grupo Conexões de Saberes - Interdisciplinar, ligado ao Programa de Educação Tutorial (PET), refletindo sobre algumas das possíveis contribuições que a mesma oferece.

O que nos diz o MAR e a exposição funk: um grito de ousadia e liberdade?

De acordo com seu site oficial, o Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), localizado no centro da cidade, foi fundado em 2013 como uma iniciativa da Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Cultura e posteriormente, em 2021, passou a ser gerido pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Estabelecendo parcerias com órgãos públicos e privados, o Museu tem como proposta apresentar uma visão crítica e histórica da cidade maravilhosa, revelando as mais variadas óticas da vida carioca, oscilando de acordo com tempo, espaço e camada social. Suas exposições de longa e curta duração, expõem conflitos, contradições, esperanças, mazelas e triunfos, tomando sempre a perspectiva histórica como partida e os marcadores sociais de gênero, raça, sexualidade e classe como transversais.

A exposição *Funk: Um grito de ousadia e liberdade*, chegou ao MAR em setembro de 2023, vislumbrando remontar a trajetória do funk carioca desde suas raízes até a atualidade. Evidenciando a matriz cultural periférica e negra, a exposição se constitui em torno da dimensão socioeconômica do ritmo, seus desdobramentos

estéticos e políticos, além do imaginário coreográfico e sonoro envolvidos neste horizonte. Sua trajetória é contada através de fotografias, colagens, bordados, pinturas e instalações com diferentes dimensões, elaboradas de maneira conjunta por uma série de artistas ligados ao universo cultural do funk. Com curadoria da Equipe MAR junto à Taísa Machado e Dom Filó, a mostra conta, também, com a colaboração de consultores como Deize Tigrone, Celly IDD e Tamiris Coutinho. Através da interlocução com personalidades integradas ao mundo do funk, a exposição rompe com o exotismo costumeiro que circunda temas como este, trazendo narrativas não *sobre o funk*, mas *a partir do funk*, ampliando o espaço de atuação dos profissionais e trazendo, de fato, suas identidades para dentro de um museu.

O grupo de professores em formação - PET Inter - elencou a exposição como visita de encerramento do projeto *Corpo, Movimento e Sensações: O entrelaçamento entre Arte e Esporte*, realizado no ano de 2023 com uma turma do sétimo ano de uma escola pública da rede Estadual do Rio de Janeiro, situada em Niterói (RJ). Tal projeto visou desconstruir o conceito de talento como algo inato, refletindo sobre a possibilidade de a escola representar um local de desenvolvimento de talentos e problematizando os parâmetros sociais para alguém ser caracterizado ou não como talentoso. A origem dessa ideia surgiu da preocupação causada pela escuta de comentários racistas em uma turma formada por uma esmagadora maioria de adolescentes negros, além de uma certa repulsa percebida a tudo que se aloca no universo multifacetado da negritude. Desse modo, acreditávamos que deslocar os estudantes para o museu, além de todos os sentimentos subjetivos que um passeio escolar gera, também ampliaria seus horizontes de possibilidades através da visualização de obras que conversam diretamente com seus referenciais cotidianos, em um espaço museológico central para a cidade. Nossas expectativas foram extrapoladas positivamente ao percebermos o interesse da turma pela exposição, externalizando questionamentos para os petianos sobre seus detalhes e

demonstrando identificação com o conteúdo. O resultado positivo nos gerou motivação para compreender quais elementos singulares são necessários à uma mostra museológica para estabelecer uma ligação afetiva com os estudantes, possibilitando o tratamento de questões étnico-raciais.

Construções expositivas como esta têm alto potencial pedagógico por se concentrarem em três pilares, os quais nesta pesquisa indicamos como essenciais: Identidade, História e Perspectivas protagônicas. No que diz respeito à primeira, é de extrema importância, para a efetiva troca de conhecimentos, que os estudantes se identifiquem *no* Museu e *com* o Museu. Este aparentemente semelhante jogo de palavras, carrega em si duas faces fundamentais do processo de identificação: A primeira é sobre o conteúdo, reconhecer a si e a sua realidade no que está sendo exposto, incorporando sentidos ao que é visto através dos referenciais prévios que todo indivíduo carrega consigo. Por outro lado, se identificar *com* o Museu, é perceber condições materiais e simbólicas que tornem viável a existência de determinados corpos naquele espaço. Transformar os espaços museológicos em espaços para a negritude e para a periferia perpassa por questões complexas de profunda transformação do *status quo*² do sistema vigente, de reajuste geográfico, aproximando esses espaços da população, e econômico, propiciando condições financeiras de acesso. Sem essa dupla identificação, as exposições estão fadadas a serem “[...] arcas de acumulação de bugigangas que se cristalizam nos sobejos de morte” (Chagas, 2002, p. 15), trancafiadas e sem uma função social transformadora.

Retornando a nossos pilares centrais, História e Perspectivas protagônicas estabelecem uma relação intrínseca, visto que a perspectiva adotada vai depender da narrativa histórica que interessa ser comunicada. A análise histórica é imprescindível para a compreensão de como a realidade material se configura, para

² Elementos dominantes, ao mesmo tempo inseridos e conservadores de determinada estrutura social e política.

estabelecer uma visão crítica e desnaturalizada acerca dos conceitos e posicionamentos dos sujeitos no mundo. As perspectivas protagônicas, isto é, narrativas que aloquem sujeitos antes invisibilizados em um local de protagonismo de suas próprias histórias, trazem outros referenciais de discurso possível, focando não somente nas mazelas - sem ignorá-las - mas nas subjetividades e outros âmbitos da agência histórica dos indivíduos.

A exposição *Funk: Um grito de ousadia e liberdade*, a partir da experiência por nós vivenciada no grupo PET, consegue articular esses três pilares, tornando-se um exemplo de como a prática educativa antirracista pode se expressar. Proporciona identificação dos visitantes através de obras sonoras e visuais que dialogam com sua realidade cotidiana. Utiliza a História como ferramenta de se reconhecer em outras temporalidades, fugindo do cenário da escravidão quase sempre utilizado como única representação possível da negritude no tempo. E por fim, mobiliza perspectivas protagônicas tanto em sua construção, exercida por profissionais pertencentes à cultura negra e periférica, quanto nas representações, que alocam o *funk*, seu imaginário, coreografias e sonoridade como obras de homens e mulheres negros.

Desse modo, o que queremos expressar é a existência de mostras museológicas que um educador pode utilizar na troca de conhecimento acerca de questões complexas sobre a sociedade e seus indivíduos. Com uma análise prévia das mensagens que determinadas exposições desejam passar, combinada ao estudo de materiais muitas vezes disponibilizados pelos setores educativos dos museus, é possível promover visitas com alto potencial pedagógico “[...] por proporcionar aprendizagens tanto de elementos cognitivos como afetivos” (Almeida, 1997, p. 51).

Ganhos afetivos são aqueles não somente baseados no gosto, mas no interesse que determinado conhecimento desperta no estudante a partir do seu histórico pessoal e enriquecem a educação por instigar no aluno a vontade de saber mais sobre determinado assunto. Dessa forma, por gerarem afetividade pelo conhecimento, os museus tornam-se importantes para os professores por propiciar

ferramentas que descortinam o caminho para a formação do senso crítico nos estudantes e, por conseguinte, a conscientização, isto é, o ato de “tomar posse da realidade” (Freire, 2001, p. 33).

Considerações finais

O capítulo configura-se como uma tentativa inicial para a discussão de como implementar efetivamente uma pedagogia responsável e socialmente comprometida com a educação antirracista, partindo-se do ponto de vista de professoras em formação. Para tal finalidade, elencamos os museus que utilizam abordagens não tradicionais de comunicação como ferramenta possível para os educadores operarem, e provocamos os museus tradicionais a mobilizarem-se, internamente, de modo a incorporar em seus acervos e exposições, temáticas fundamentais para a sociedade atual, colaborando amplamente com a criação de estratégias educativas voltadas à transformação social.

Através de uma análise histórica acerca da formação do sistema educacional brasileiro e da construção do conceito moderno de Museu, tendo como pilar central a racialidade, buscamos evidenciar como ambos os espaços corroboraram com uma visão hierárquica e segregacionista que permeia a sociedade brasileira na contemporaneidade. Contudo, como instituições histórico-socialmente condicionadas³, existem múltiplas possibilidades de alteração e muita potencialidade na relação entre ambas para a prática de uma educação libertadora.

Compreendendo a importância da abordagem de questões étnico-raciais na educação básica, faz-se necessário uma dupla ação por parte dos museus e das escolas. No que condiz aos primeiros, elencamos três características imprescindíveis para uma exposição

³ Instituições as quais têm seu caráter condicionado pela ação das sociedades a depender do tempo e espaço. Afirmamos, por exemplo, que o sistema educacional é histórico-socialmente condicionado, pois a continuação ou ruptura da sua estruturação atual, depende do sistema a qual ele está inserido.

que se proponha a abordar tais temáticas: Identidade, História e Perspectivas protagonicas. Por outro lado, é responsabilidade da escola optar - na medida do possível - por espaços museológicos que adotem este tipo de narrativa.

Tendo em vista o cenário material no qual estamos inseridos, permeado por relações mercadológicas de acumulação e desigualdade, é importante ressaltar a constante necessidade de implementarmos mudanças mais profundas e estruturais, pois, “[...] mesmo que algumas modificações individuais ajudem no caminho, apenas a transformação sistêmica poderá resolver para todas as pessoas” (Fernandes, 2020, p. 23). Portanto, apenas ações radicais e coordenadas podem transformar as escolas e os museus em locais de livre acesso e pertencimento para negritude e a periferia.

Referências

ALMEIDA, Adriana.M. Desafios da relação museu-escola.

Comunicação e educação, n. 10, p. 50-56, 1997.

ARAGÃO, Jade M.C. **Museus: construindo processos de ensino aprendizagem em espaços de educação não formal-possibilidades, desafios e perspectivas**, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/24001?show=full> Acesso em: 20 jan.2024.

BENEDITO, B. S., CARNEIRO, S., PORTELLA, T. (Orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil de 1824**. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.html. Acesso em: 20 jan. 2024.

CHAGAS, M. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de sociomuseologia**, v. 19, n. 19, 2002.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, S. **Se quiser mudar o mundo**: um guia político para quem se importa. São Paulo: Planeta, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

GOMES, N. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

ICOM. **Código de ética do ICOM para museus**. Disponíveis em: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/Portuguese.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2024.

JULIÃO, L. Apontamentos sobre a História do Museu. *In*: **Caderno de Diretrizes Museológicas**. Brasília: MinC/IPHAN/DEMU, Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, 2006, p. 19-31.

MACHADO, L. M. R.; ZUBARAN, M. A. **Representações racializadas de negros nos museus**: o que se diz e o que se ensina. MATTOS, J. R. de. *Museus e Africanidades*. Porto Alegre: EDIJUC, p. 137-156, 2013.

MAR, Museu de Arte do Rio. **Exposição Funk**: Um grito de ousadia e liberdade. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/programacao/funk-um-grito-de-ousadia-e-liberdade/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, M. C. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 61-77, nov. 2013–fev, 2014.

VALENTE, M. E. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. **Museu e Museologia: interfaces e perspectivas**, v. 11, p. 83-98, 2009.

Capítulo 6

Educação antirracista da educação básica ao ensino superior: reconhecendo as raízes para fundamentar o combate

Caíque Santos de Souza Gueri
Kate Lane Costa de Paiva

Introdução

O evento 'Educação Antirracista na Escola Básica' fez parte da Agenda Acadêmica da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2023. O intuito dessa mesa de debates era provocar reflexões e cruzar pontos de vista que dizem respeito tanto à formação de professores quanto ao enfrentamento do racismo na Educação Básica, com foco especial na educação pública.

A atividade foi construída por muitas mãos desde o seu início, uma vez que um grupo de pesquisa, o ODU - Grupo de pesquisa e extensão em educação antirracista do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF (COLUNI-UFF), e mais dois programas de educação tutorial (PET), o PET Inter - Conexão de Saberes e o PET História, ambos também ligados a Universidade Federal Fluminense (UFF), se reuniram para pensar o evento, apresentá-lo à comunidade acadêmica e promover debates, participações e acúmulos que nos permitiram chegar à escrita deste capítulo. O grupo ODU, identificando uma relativa escassez, pelo menos dentro da UFF, de atividades da semana acadêmica que se voltassem para debates relacionados à formação de professores e à educação antirracista na Educação Básica, foi quem tomou a iniciativa da atividade e fez o convite ao PET Inter e História, que prontamente aceitaram e se prontificaram para essa construção conjunta.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) conta com dezenas de licenciaturas oferecidas nos campi da cidade de Niterói, além de contar também com um Colégio Universitário (COLUNI), que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. A UFF é, portanto, um polo de formação que atua diretamente sobre os diversos segmentos que compõem a educação na cidade de Niterói, da Educação Básica ao Ensino Superior.

O objetivo deste trabalho foi provocar reflexões sobre a definição e a importância da educação antirracista, a fim de, enfrentar o cenário de desigualdade racial que ainda se apresenta nas escolas e na sociedade brasileira. A partir de um olhar interdisciplinar, buscando aliar as teorias educacionais e sociais, propomos pensar as relações étnico-raciais e o acesso e permanência na educação pública como um direito universal duramente conquistado pela classe trabalhadora brasileira. Uma classe formada majoritariamente pela população negra¹ e que, apesar de ser maioria, menos da metade chega a concluir o Ensino Médio, completar a Educação Básica, acessar e permanecer no Ensino Superior.

Nossas reflexões partem ainda da nossa própria vivência enquanto docente e discente da Universidade Federal Fluminense (UFF), nascidos na baixada fluminense, de cor de pele preta e parda, pertencentes, portanto, à população negra, filho e filha de trabalhadores, cujos pais sequer frequentaram a universidade e, como muitos e muitas, os/as primeiros/as da família a conseguirem concluir o Ensino Médio e entrarem na universidade pública lutando para nela se manterem e se formarem.

Desse modo, nossa escrita, feita de forma colaborativa, é parte das nossas vivências. Como diz Conceição Evaristo² (2020, p. 34),

¹ Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, as pessoas que se autodeclararam negros (conjunto de pretos e pardos) é maioria no Brasil, com 55,5% da população.

² “Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo”. Link de acesso: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

são nossas “escrevivências”, não só a partir do nosso cotidiano, das lembranças e memórias, mas, sobretudo, também daquilo que queremos, desejamos e lutamos para o nosso povo e nossa classe. Estamos falando, portanto, da ocupação desses espaços públicos de educação pelos filhos e filhas de uma sociedade cheia de riquezas, mas também de expressões de desigualdade que são velhas conhecidas da nossa história e as quais precisamos combater.

Dito isto, diante desse cenário de desigualdade sofrido pela população negra, o tema racial assume centralidade no debate sobre o acesso e permanência na educação pública e, por consequência, também na formação de professores. Por isso, este capítulo se inicia conceituando e resgatando um breve histórico da educação antirracista e sua importância para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil, com destacada atuação do movimento negro para a elaboração de políticas públicas educacionais, tendo referência autores como Aparecida Ferreira, Petrônio Domingues, Ana Cruz e Nilma Lino Gomes.

Em seguida, buscamos analisar a relação entre educação, racismo e ideologia para pensar a formação docente e discente, tanto em espaços formais como não formais de educação, de modo a relacionar condições de estudo, trabalho e vida. Ou seja, pensar essa formação em, no mínimo, duas partes: (1) a formação formal, acadêmica e debruçando-se sobre currículos, metodologias, referenciais, atualização dos debates, temáticas e conteúdos; (2) a formação não formal, de contextos sociais diversos, do cotidiano, que também educam frente à realidade e a partir dela. Além de pensar a respeito das pessoas que constroem esse cotidiano nesses espaços de educação enquanto profissionais, articulando com dados a respeito da formação social brasileira e o mundo do trabalho dentro de uma sociedade de classes.

Neste tópico buscamos referência em autores como Marx e Engels (2007), que pensaram a questão da ideologia a partir da experiência européia, e também autores com Florestan Fernandes (1972), Clóvis Moura (1994) e Silvio de Almeida (2018), que pensaram a relação entre ideologia e racialização dentro do contexto brasileiro

da América Latina e da colonização, bem como autores que falam do necessário rompimento com o pensamento colonial na área da cultura e da educação, como Aníbal Quijano (2005).

Por fim, buscamos tecer reflexões sobre o acesso e a permanência da população negra à educação formal, em especial, ao Ensino Superior, questionando quem chega e quem fica nesses espaços. O objetivo deste tópico é ir à raiz das questões para tentar (in)formar as futuras gerações e, assim, criar as bases para interromper o ciclo de desigualdade racial que ainda se encontra no Brasil. Além de partilhar angústias com aqueles e aquelas que encontram dificuldades em se manter nos espaços educacionais: esse espaço também deve ser nosso.

Não poderíamos deixar de citar ainda uma base importante para este trabalho. Sem dúvidas, estaríamos bem mais atrasados nos debates sensíveis e caros à nossa sociedade se não fossem duas “flechas primeiras” no campo institucional: as Leis 10.639/03 e a 11.645/08. Essas leis alteram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade, respectivamente, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena. Leis sobre as quais também nos ateremos no decorrer deste capítulo e pelas quais devemos lutar para a efetiva implementação que ainda ocorre de forma parca mesmo vinte e um anos depois de sua elaboração.

Educação antirracista: um breve histórico para ir às raízes

O termo “antirracista” vem sendo amplamente utilizado em diversas áreas, pelo menos, desde o final dos anos 1990 e início dos anos 2000. No entanto, sua definição, em certos casos, ainda é difusa ou controversa. Assim, recuperamos um breve histórico sobre o termo, a fim de delimitar conceitualmente a definição de “educação antirracista” que subsidiará nossas discussões.

Aparecida Jesus Ferreira (2012), em seu artigo “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores”, discute acerca da terminologia antirracista e sua

importância para a educação no Brasil. A autora utiliza como referência os estudos de George Dei (1996), para o qual essa discussão sobre uma educação antirracista inicia-se, primeiramente, na Inglaterra e, posteriormente, no Canadá, Austrália e EUA (Ferreira, 2012). Portanto, para além de traçarmos uma linha geográfica ou histórico-temporal sobre o termo, nos interessa negritar a importância da junção dos termos raça e educação no âmbito das relações étnico-raciais.

Para Ana Cristina Cruz (2020), a temática racial ganha amplitude global com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945:

[...] a UNESCO foi criada com o objetivo de desenvolver uma educação antirracista com o objetivo de dirimir os conflitos entre as nações (Cruz, 2014). Desse modo, a ciência e a cultura forneceriam a fórmula a partir da qual se conjugariam a paz, a tolerância e o “viver juntos” e a educação será a base de sedimentação dessa fórmula. Assim, educação, ciência e cultura foram o tripé de ação da UNESCO e tornaram-se o axioma das agências das Nações Unidas. A linguagem da tolerância e da convivência pacífica, da harmonia dos povos passaram a compor o discurso da agenda internacional acerca das problemáticas que se exteriorizam do modelo de Estado-nação (Cruz, 2020, p. 127).

Para a autora, o Brasil foi um lugar privilegiado nas ações da UNESCO, o que acabou revelando as fissuras e contradições do projeto, especialmente, graças a atuação de intelectuais negros brasileiros que já denunciavam o mito da democracia racial brasileira:

O Brasil ocupou um lugar privilegiado nessas ações da UNESCO. O caso mais significativo foi o do desenvolvimento do projeto UNESCO sobre relações raciais aplicado no contexto brasileiro por esse ser construído e descrito como o “país da igualdade racial” (O Correio da UNESCO, 1950, p. 4). Tal narrativa de que as relações sociais no Brasil eram pautadas por uma “democracia racial” já

pairava no interior da UNESCO. Essa leitura já era vista como um engodo por intelectuais como Abdias do Nascimento que indicava o “artificialismo de apresentar o Brasil no exterior como modelo de solução de convivência étnica” (Nascimento, 1982 [1968], p. 74) (Cruz, 2020, p. 127).

No entanto, Petrônio Domingues (2008) chama a atenção para o fato de que, desde o período pós Abolição no Brasil (1988), o acesso à educação e à escola, como forma de garantia de inserção no mundo do trabalho, ascensão social e exercício pleno da cidadania, já era um tema central nas reivindicações do movimento negro brasileiro.

Nilma Lino Gomes (2012), reconhecendo o movimento negro enquanto sujeito de conhecimento³, ressalta a importância de entidades negras que, ainda nos anos 1930-1940, pautavam as questões étnico-raciais atreladas à educação e à cultura, como a Frente Negra Brasil e o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (Gomes, 2012, p. 737).

A autora segue traçando uma linha histórica sobre a importância da atuação do movimento negro para a política educacional brasileira, destacando a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para da Educação (LDB), em 1961; a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978; a reabertura política nos anos de 1980 e as necessárias ações afirmativas e políticas de cotas, nos anos 1990/2000.

Cruz (2020) destaca ainda que,

³ Sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial na história do Brasil (Gomes, 2012, p.735).

Nos anos 1970, pesquisas sobre a temática racial e educação começam a oferecer um diagnóstico sobre a situação escolar da população negra o que passa a pautar a ação política do ativismo negro. Esse movimento permitiu uma exposição dos efeitos do racismo na educação a partir da década de 1980 (Cruz, 2020, p. 129).

Ambas as autoras citadas no excerto apontam para a influência do pensamento pós-colonial dos anos 1980 como um marco na mudança de paradigma do debate sobre as questões étnico-raciais, o conceito de raça e a educação no Brasil.

Tomando como referência autores como Edward Said, Stuart Hall, Homi Bahbha, Boaventura Sousa Santos, Anibal Quijano e Achille Mbembe, dentre outros, as autoras indicam que, ao ressignificar e politizar a raça, sobretudo nas Américas, o pós-colonialismo explicita os limites das políticas educacionais de caráter universalista sem recorte específico, abrindo espaço para um processo de reconhecimento de demandas específicas pautadas no reconhecimento da diversidade e da diferença, o que possibilitará, dentre outras conquistas de ações afirmativas no Brasil, a política de cotas e a criação das leis 10.639⁴ e 11.645⁵, no início dos anos 2000.

É nesse contexto, que o termo “educação antirracista” emerge com mais força no Brasil (Cavalleiro, 2001; D’adesky, 2001; Ferreira, 2006, 2007, 2008, 2011; Munanga, 1996; Brasil, 1998a, 1998b; *apud* Ferreira, 2012). E, embora, do ponto de vista biológico, o termo raça não faça mais sentido, ele continua a atravessar as relações sociais e, conseqüentemente, a educação brasileira, cujas marcas de um passado colonial e escravocrata se fazem presentes até os dias de hoje.

⁴ Altera a Lei 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de toda a Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁵ Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ Reserva ao menos 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas.

Por este motivo, concordamos com Ferreira (2012) sobre a importância da terminologia “antirracista” na educação, que demarca aspectos político e pedagógicos quando infere que

[...] a utilização de terminologia no campo de raça faz a diferença. [Entendendo] raça como historicamente e socialmente construída, e etnia como geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural (religião, cultura, história, língua etc.). [...] a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais (Ferreira, 2012, p. 277, grifo nosso).

No entanto, a educação antirracista deve ir para além do interesse na “cultura” e na “diferença” e trabalhar ativamente para o combate à desigualdade permitindo que as pessoas falem abertamente sobre o racismo e pensem coletivamente formas de superá-lo (Gilborn, 1995 *apud* Ferreira, 2012).

Racismo, educação antirracista, ideologia, currículo e poder: para mudar o ontem

Se a educação antirracista deve atuar necessariamente para o combate e a superação do racismo, então, é preciso refletir sobre este termo e sua relação com a educação no Brasil. Para tal, abordaremos o conceito de racismo, ideologia e poder presentes na formação social brasileira e suas relações com o currículo e as políticas públicas educacionais.

Partiremos, aqui, das contribuições teóricas do materialismo histórico-dialético enquanto ferramenta metodológica de análise e compreensão da realidade, entendo a história e o desenvolvimento da sociedade como parte do desenvolvimento das relações de produção material que influenciam as relações sociais e a nossa subjetividade. Utilizamos também as contribuições do campo

teórico dos Estudos Culturais para analisar de forma interdisciplinar a produção de significados na educação e na sociedade.

Sendo assim, é importante, de início, demarcar o Brasil enquanto uma sociedade de classes, de capitalismo dependente (Fernandes, 1972) e o racismo como ideologia dominante estrutural do sistema capitalista ou, nas palavras de Silvio de Almeida, um elemento de organização econômica e política da sociedade (Almeida, 2018). Desse modo, uma vez que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels; Marx, 2007. p. 72), a educação assume um lugar preponderante de formação e disputa ideológica da consciência no bojo da luta de classes. Combater o racismo é necessariamente combater uma ideologia das classes dominantes e, portanto, defender a história daqueles que até hoje resistem e enfrentam essa ideologia.

Para Clóvis Moura (1994):

[...] o racismo pode ser considerado — da forma como o entendemos atualmente — um dos galhos ideológicos do capitalismo. Não foi por acaso que ele nasceu na Inglaterra e na França e depois desenvolveu-se tão dinamicamente na Alemanha. O racismo é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular (Moura, 1994, p. 29).

Sendo, então, o racismo uma ideologia de dominação, a educação antirracista precisa se debruçar sobre as relações entre saber e poder presentes na educação e que se materializa na escola, dentre outras formas, também por meio do currículo e da seleção dos conteúdos a serem ensinados, além das próprias práticas epistemológicas de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, para além de uma gama de conteúdos, o currículo, segundo Saviani (2016), é um conjunto de atividades essenciais específicas do ambiente escolar, cujo conhecimento selecionado, deve sobretudo oferecer soluções aos problemas apresentados pela realidade concreta, de modo a realizar uma passagem do conhecimento espontâneo para o

conhecimento elaborado. Dito isto, compreende-se que a discussão sobre currículo é vasta e diversa, portanto, a concepção trazida por Saviani nos ajuda a negritar sobre a importância da educação antirracista para o currículo escolar e para a escolha de epistemologias que atuem para o enfrentamento ao racismo.

Sendo o racismo uma ideologia das classes dominantes que está na gênese da formação social brasileira, onde a colonização deixou marcas profundas e feridas abertas que são sentidas até os dias de hoje, faz-se necessário pensarmos essas relações de saber/poder também a partir do enfrentamento do pensamento colonial. Daí a necessidade de descolonizar a educação, a escola e as relações sociais presentes no Brasil. Contraditória e dialeticamente, se a escola e a educação servem para a manutenção da ideologia dominante, ao mesmo tempo, também é por meio delas que se pode enfrentar essas ideologias e construir outras formas de poder/saber.

Quijano (2005) já apontava para as relações entre colonialidade, saber e poder e a necessidade de descolonizar os saberes como forma de problematizar a ideia de raça e enfrentar a dominação colonial tão presente na América Latina.

Neste sentido, compreendemos como sendo de extrema importância as políticas de ações afirmativas que determinam mudanças no currículo da educação básica ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos essenciais na formação social do Brasil, cujos saberes foram apagados ou inferiorizados por meio da ideia de raça dentro da sociedade de classes. Concordando com Nilma Lino Gomes, destacamos que as leis 10.639/03² e 11.645/08³, bem como a lei de cotas, são ações primordiais para fazer avançar a luta contra o racismo, iniciando por uma ruptura epistemológica e curricular (Gomes, 2012).

Hoje, passados vinte e um anos da criação da lei 10.639, sua efetiva implementação ainda encontra sérias dificuldades devido a inúmeros fatores que passam pelas condições de trabalho dos profissionais da educação e também pelos currículos, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

A descolonização do currículo é um importante princípio para a implementação de uma educação antirracista, a fim de, enfrentar e mudar a ideologia dominante marcadamente racista. E deve se fazer presente também na formação inicial e continuada de toda a comunidade escolar/universitária - discentes, docentes e todos os profissionais que atuam na educação formal, seja na escola ou na universidade. Nesse entendimento, a descolonização curricular, exige, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2012), “mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder, indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (p. 100).

Desta forma, o currículo é um dos eixos centrais para a construção de uma educação antirracista, para mudar, inclusive, a forma como olhamos a história dos povos racializados no Brasil e a sua contribuição para a sociedade brasileira. Portanto, pensar um currículo a partir da lógica desses povos e suas contribuições para as diversas áreas do conhecimento, exigirá um esforço que requer um olhar interdisciplinar, multicultural para efetivar práticas antirracistas. É assim que podemos simbolicamente mudar o ontem, a partir do hoje, para construir o amanhã que tanto desejamos, onde possamos ser livres de toda e qualquer forma de opressão.

Quem chega e quem fica? Políticas de ação afirmativa, o acesso e a permanência do povo negro na escola e na universidade pública

O último relatório do Programa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) Contínua: Educação 2023, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em março de 2024, revelou dados importantes sobre o acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior. Somente 48,3% da população negra consegue concluir o ensino médio, etapa final da Educação Básica (enquanto o índice para a população branca é de 61,8%.) Já no Ensino Superior, somente 16,4% da população negra chega a cursar a graduação e somente 2,9% conseguem se formar.

Ao passo que 71% dos jovens entre 14 e 29 anos em evasão escolar são negros.

Os dados são alarmantes e expressam o tamanho do abismo da desigualdade racial no Brasil e o direito à educação formal. A educação antirracista deve levar em conta esses dados para elaborar estratégias educacionais que permitam mudar esse cenário e que devem, necessariamente, combinar condições de vida, trabalho e estudo.

Perceber os debates que avaliavam o saldo dos dez anos da Lei de Cotas foi, sem dúvida, contributivo para nossa escrita. O evento de outubro, descrito no início deste capítulo, ocorreu às vésperas da aprovação da reformulação da Lei de Cotas (Lei 14.723/2023). As reverberações que a universidade, os movimentos sociais, em especial o movimento negro, capazes de fomentar em torno da temática, sem dúvidas, foram inspiradores, formativos e necessários para este estudo.

De certo e por um lado, uma realidade em torno da universidade pública é o fato da população mais pobre, majoritariamente negra, estar acessando crescentemente as vagas oferecidas pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, como diz Honorato (2022). Isto posto, falar sobre quem chega à universidade e quem permanece nela nos parece precisar de um exercício histórico e dialético, uma vez que, por um lado, vivemos uma realidade sem precedente, das populações historicamente desfavorecidas estarem mais próximas da universidade pública. Mas, ao mesmo tempo, como mostram os dados do PNAD citados acima, esse acesso ainda se mostra insuficiente e distante de representar uma universalização/democratização da universidade pública.

Segundo os levantamentos trazidos também pelo livro “10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas” (Heringer; Carreira, 2022) mostram que, tanto o acesso continua desigual, quanto a permanência ainda precisa ser melhor articulada para a garantia de que a população pobre, de maioria negra e suas demandas, possa chegar e ficar, seja na escola básica, seja na universidade pública.

Por isso, o exercício precisa ser dialético, sem binarismos, pois os fatores que influem nas questões de acesso e permanência são bem mais que dois e, por vezes, até contraditórios. Ou seja, resumir em bom ou ruim, a partir de dados estatísticos, estaríamos por realizar uma análise superficial que não representa o devido valor das ações afirmativas, das cotas e de tantos debates que se surgem nessa temática.

E por isso também o exercício histórico, pois não há como analisar essas políticas afirmativas e reparatórias sem analisar o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção material que agem diretamente sobre a desigualdade econômica que afeta o acesso e a permanência na escola e na universidade (Heringer, 2022).

Tomando como exemplo a Lei de Cotas - seja a antiga, seja a atual - é preciso pensar nos diferentes momentos que esta lei passou e passará a partir das disputas políticas e econômicas que envolvem a sociedade brasileira e nas diferentes dinâmicas vividas em cada universidade. Disputas que vão para além da escolarização e que se fundem com as condições de trabalho e vida da população, mas que acabam por interferir diretamente no acesso e permanência de estudantes negros e negras. Tomemos como exemplo o passe livre universitário.

Como garantir o acesso se para chegar até a universidade é preciso pagar? Ao mesmo tempo, a opção da modalidade de ensino à distância, que tem sido ventilada como “mais econômica” para os estudantes, além de retirar uma importante sociabilidade presencial muito cara aos ambientes educativos, também não garante o acesso já que é preciso pagar por uma internet ou outros aparatos tecnológicos necessários. E, embora o passe livre universitário esteja garantido para determinadas populações (reparados pelas cotas, estudantes com família com até um salário mínimo) - e sim, essas populações precisam mesmo de uma inclusão necessária! -, ainda assim, a pergunta que fica é: sendo o Rio de Janeiro a região metropolitana com uma das tarifas mais

caras, estaria sendo mais fácil ou não permanecer em qualquer universidade na região, se o passe livre ainda não é garantido?

Apresentamos este breve exemplo para ilustrar como não é possível pensar ações pedagógicas de forma separada das condições materiais da vida, se quisermos, realmente, garantir uma educação antirracista e enfrentar a desigualdade racial na educação. Espaços que cruzam ou que venham a cruzar respostas a essa e outras perguntas são fundamentais para a construção de dias melhores para o povo negro, pois, ao nosso ver, e justamente como vem nos ensinando o movimento negro e outros movimentos sociais, é preciso exigir das políticas públicas sem deixar de articular a construção de alternativas ao que está posto, em forma de debates, mobilizações e novas perspectivas que tenham por objetivo dissolver a estrutura racista que vivenciamos.

Sendo assim, negritar a importância, em saudação e incentivo a multiplicação, de espaços como dos grupos de pesquisa envolvidos no evento citado, e no caso dentro também das licenciaturas, entendemos como poderosas chaves, para destrancar portas que ainda não se abrem para o espaço de debates, entendo que deles é que também tiraremos os nossos desafios, avaliações e novos desafios, frente às querelas da sociedade. Se a universidade forma os professores e tantos outros profissionais, então é dela que também sairão os próximos dias e que sejam, eles, melhores na perspectiva do povo negro. Seja formando cada vez mais qualitativamente essa população - e isso se faz com debates plurais e históricos-, seja porque é a universidade também parte dessa sociedade brasileira de estrutura racista, e que, portanto, deve e muito, contribuir, sempre de maneira mais qualificada e objetiva, na perspectiva antirracista.

E como fazer essa contribuição, na perspectiva de uma educação antirracista, nos dias atuais, por exemplo? Como formar e ser formado, com a certeza de que a contribuição, nesse sentido, é positiva? Nestas perguntas, que destacamos ser perguntas para hoje, a conjuntura política, que leva em consideração as objetividades e subjetividades do povo, é também um fator que

influencia a dinâmica do acesso e da permanência e também tem relação direta com a construção de uma educação antirracista.

Não há como pensar educação antirracista sem pensar em políticas de acesso e permanência. E não há como falar dessas políticas sem falar de orçamento público para a educação pública. Segundo dados do Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento (SIOP), o orçamento das universidades federais vem decaindo desde 2013, saindo de 4,36 bilhões naquele ano para 264 milhões 10 anos depois, em 2023. A lei orçamentária (LOA) de 2024 prevê um corte de mais de 310 milhões no orçamento público para as universidades federais. Esse é um dos motivos que levaram a greve da educação federal, no início do ano de 2024.

Infelizmente, esse também é o momento histórico de sucateamento e de crescentes ataques à educação pública, dada pela implementação de uma lógica de redução do papel do Estado e de sua responsabilidade na oferta de serviços básicos que podemos chamar de neoliberalismo (Santos, 2006). A importância de ter universidades federais públicas, gratuitas e de qualidade, parece cada vez mais rebaixada. Assim, como escolas de educação básica.

Essa lógica político-econômica neoliberal traz limitações para a construção de uma educação antirracista também no campo da subjetividade. O ideário neoliberal, centrado no indivíduo, joga no colo das populações negras a responsabilidade por não conseguirem chegar ou permanecer nas escolas e universidades. Ou seja, nos vemos (e, aqui, nós autores, falamos da nossa própria experiência) sempre na situação de ter que nos “superarmos”, como se fosse uma mera questão de esforço individual enfrentar séculos de dominação e opressão.

Fazendo rápidas contas, sentimos que dificuldades como essa, que não valorizam o serviço público, as universidades, a ciência e a tecnologia do país, é que dão, justamente, margem para discursos privatistas - da lógica do lucro acima de tudo - ou que se dizem nacionalistas - por um país acima de tudo - mas que age com a intolerância e o ódio acima de todos.

Discursos como esses, recorrentemente vistos em diversos países, que já vimos e vivemos aqui no Brasil, se aproveitam, e muito, das dificuldades/limitações em pautar um debate reforçado sobre a importância do papel do Estado, dos serviços públicos básicos, como a saúde e a educação, mesmo dentro de uma educação antirracista.

Não é possível construir uma educação antirracista sem a educação pública, pois este, como outros serviços públicos no Brasil, são acessados majoritariamente pela população negra. A perspectiva da defesa do serviço público deve ser fortalecida pela educação antirracista, enquanto princípio ético e prático, para uma educação pública, de qualidade, que cada vez mais permita o acesso e a permanência da população negra em todos os níveis de escolaridade.

Esse assunto, portanto, não trata apenas de números, ou estatísticas. Esses dados são importantes ao se somarem com as reflexões e atitudes políticas e pedagógicas na construção da educação antirracista.

Considerações para onde queremos ir

O tema da educação antirracista se apresenta como sendo cada vez mais necessário para a construção de uma educação e de uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, não é possível falar dela somente do ponto de vista dos conteúdos escolares/acadêmicos, do currículo, da formação de professores ou do acesso e da permanência das populações negras à educação. Esses assuntos não podem ser tratados em separado quando falamos em educação antirracista, pois, como vimos, essa educação tem como princípio basilar o enfrentamento do racismo e este, enquanto uma complexa ferramenta ideológica de dominação, não pode ser visto como algo apenas subjetivo, mas, sim, como algo que é fruto da maneira como esta sociedade de classes se organiza. Portanto, a educação antirracista deve promover as bases para

mudanças radicais na nossa sociedade, ou seja, ir a raiz das coisas para transformá-las.

Sendo assim, por mais que estejamos falando de cotas, ações afirmativas, leis 10.639/03 e 11.645/08 e uma série de iniciativas institucionais antirracistas importantes e necessárias, é preciso também pensar dialeticamente os limites dessas ações frente ao sistema que vivemos e sua lógica do lucro e que tem como um dos seus pilares o racismo. Alguns desses limites são expressos nos ambientes universitários, nas licenciaturas, nas escolas, na Educação Básica e no Ensino Superior, em um ciclo de dominação que precisa ser rompido.

Uma dominação que estrutura toda a sociedade, presente na divisão do trabalho, no modo de produção material da vida e que, por sua vez, molda subjetividades. Por isso, é preciso reconciliar as teorias educacionais com os movimentos sociais, a educação com a vida para, assim, transformar a realidade. A questão é subjetiva, de formação ideológica, e objetiva, por melhores condições de vida, trabalho e estudo.

Por isso, o que apontamos aqui é que é preciso descolonizar os currículos, agindo diretamente na subjetividade, bem como é preciso também lutar, de forma indissociável, por orçamento público para educação pública, para que se possam efetivar condições dignas de acesso e permanência das populações negras na escola e nas universidades.

Os movimentos estudantis e sindicais de todo Brasil, já não é de hoje, que acumulam reclamações, greves e todo tipo de denúncia, a respeito da diminuição dos recursos para a educação pública e da lógica neoliberal e privatista que vem atuando em diferentes gestões, de diferentes governos, com maior ou menor grau de agressividade. Recursos que não só estagnam, como reduzem e muito e que colocam em xeque a existência dos serviços públicos, gratuitos e de qualidade.

Assim, ficam perguntas: como construir uma nova mentalidade e subjetividade capaz de enfrentar o racismo sem ter escolas e universidades gratuitas que possam ser acessadas por todos e todas?

Será que é suficiente para combater o racismo estrutural apenas mudar o currículo sem enfrentar uma lógica do lucro que destrói direitos básicos como saúde e educação? É possível uma educação antirracista sem permitir que as populações negras acessem a escola e a universidade pública? Quem continua se formando na educação formal e atuando para manter a lógica dominante? Ao fim, contraditoriamente, quem mais precisa de acesso à educação é a mesma população que é impedida de acessá-la.

Quem são os licenciados que saem de instituições públicas, e que vão para a linha de frente da Educação Básica, sobretudo, a pública? Qual a formação antirracista, de antes ou durante a licenciatura, de quem pode acessar e também se formar? Podemos esperar uma perspectiva de melhora, de combate ao racismo cada vez mais incisiva, a partir da formação antirracista oferecida nas disciplinas da graduação atualmente? Como acreditar que licenciados(as) que não saem dos setores pauperizados vão praticar a educação antirracista que, de fato, necessitamos enquanto sociedade?

Por isso, a partir do que expusemos sobre a relação entre saber e poder no sistema capitalista, temos que tomar cuidado para que a educação antirracista não seja somente um objeto de cooptação, formalidade ou exotismo no currículo escolar. O discurso antirracista presente em setores da sociedade, mídias e governos não pode ser um discurso vazio, ou calcado somente no ensino do “exótico” ou da “diferença” nas escolas. Temos importantes políticas de ações afirmativas que precisam ser (re)afirmadas, colocadas em prática, de verdade, na educação pública brasileira para que se enfrente o racismo em todas as suas esferas.

Ou seja, enquanto educadores temos uma tarefa importante num ponto, que não basta somente boa vontade. É necessário também uma atuação de compromisso com as realidades concretas, por meio das políticas públicas que garantam as condições materiais para o enfrentamento do racismo.

Articulando as diferentes perspectivas de opressões com a luta antirracista, dentro da educação, é necessária uma reflexão que

destaque o que faremos, com os limites colocados para a educação antirracista e o que podemos fazer para que a construção dela não breque diante desses limites. Um ponto interessante que pode dar pistas para a resposta, seria o tripé da universidade pública, sobretudo, o eixo que dialoga mais fortemente com a sociedade: a extensão universitária. Ou seja, com esse perfil que descrevemos de licenciados(as), de iniciativas antirracistas e todos os limites que o sistema nos impõe, será que estamos utilizando as brechas, ferramentas, enfim, todas as formas para o combate ao racismo na educação brasileira? Como nossos currículos estão sendo construídos? Estão representando os interesses, as necessidades da sociedade brasileira, ou daquele território que se localiza a universidade?

A realidade dos professores que lecionam na Educação Básica é de completa precarização, duplas, triplas jornadas de trabalho, salários baixos, um cenário lamentável para um profissional exercer seu ofício com qualidade. Como cumprir as leis de ações afirmativas e reparatórias dentro dessas condições de trabalho? Tem como ser um trabalho de qualidade, ou minimamente possível de ser cumprido? Se falarmos, então, das professoras, ou seja, corpos femininos, que geralmente são responsabilizadas também pelo cuidado dentro de seus núcleos familiares, o cenário fica ainda pior, pois estas mulheres têm uma sobrecarga enorme com o trabalho doméstico não remunerado e invisibilizado.

O sucateamento da educação pública se reflete nestas condições de trabalho e também em medidas que desmontam as escolas públicas, como a lei do Novo Ensino Médio - NEM (Lei 13415/17) que se vende como novidade, mas é uma prática antiga de acabar com a responsabilidade do Estado em oferecer o acesso universal a esse nível de ensino.

Essas e outras tantas perguntas, trazidas pelo evento “Educação Antirracista na Escola Básica” e que resgatamos neste texto, precisam ser feitas mais e mais, com a urgência de séculos de luta contra a opressão de raça, cor ou etnia que fazem parte do

território e da história do povo negro brasileiro. Uma história onde a educação tem um papel preponderante na luta de classes.

Em suma, salvaguardamos que as possibilidades de reflexões levantadas de forma breve aqui, possam servir como instrumento para o exercício do pensar e também para a prática efetiva e cotidiana de enfrentamento ao racismo e da emancipação humana, que passa, necessariamente, pela construção de uma outra ordem social, livre de toda e qualquer forma de opressão: princípio e fim de uma educação antirracista.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

CRUZ, A. C. Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, vol 12, n. 32, março-agosto de 2020, p. 120-139.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012.

GOMES, N. L. Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. *In*: COSTA, Joaze Bernardino *et al.* (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

HERINGER, R. Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 43, p.7-14, dezembro, 2022.

HERINGER, R.; CARREIRA, D. (org.). **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação: Ação Educativa, 2023. E-book.

HONORATO, G. *et al.* Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. *In*: HERINGER, R.; CARREIRA, D. (org). **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, v. 8, n. 34, p. 28-38, Ago/Out. 1994.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Pandemia - “laboratório vivo” para formação de professores

Helen Pereira Ferreira
Maria Paula Gonzaga Magalhães

Escola fechada é só fachada: educações em tempos de pandemia

Portas fechadas! Primeiro chegaram as notícias temerosas, depois o medo e a incerteza. Os planos foram adiados. Um horizonte de eventos políticos, sanitários e econômicos ganharam destaque nas manchetes dos jornais. Enfermos? Muitos! Mortos? Aos milhares. Neste primeiro ato da pandemia, a escola permaneceu fechada. Sua estrutura física continuava estática, com seus acúmulos, atrasos e avanços descontínuos. Fomos acometidos pelo COVID-19. Tão logo, tivemos noção de um cenário catastrófico, medidas foram tomadas para que pudéssemos atender ao público estudantil com atividades prioritariamente mediados por tecnologias digitais. Antes mesmo da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os trabalhadores da educação já ocupavam diversas ambiências com *lives* e outras programações.

A partir do primeiro caso de corona vírus no Brasil, confirmado pelo Ministério da Saúde, no dia 02 de fevereiro de 2020¹, o estado de emergência fez parte da nossa rotina. Ainda que entre fevereiro e março de 2020 tenha tido um número significativo de pessoas em isolamento físico, a sociedade brasileira não foi esclarecida e tão pouco teve medidas rápidas com políticas

¹ Fonte: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>

públicas direcionadas ao contexto pandêmico. Devido a investimentos pífios e/ou de justificativa e destino duvidosos na proteção e manutenção das vidas dos brasileiros, ocasionaram uma verdadeira tragédia em todos os campos da sociedade; entre entraves políticos e a certeza de que nossos “lotes de mortos” seriam, predominantemente, de corpos periféricos.

Nos primeiros três meses da pandemia, aprendemos técnicas para assepsia das mãos, a diferença de afastamento social para isolamento físico, a importância de higienizar alimentos antes de consumi-los, a utilização de máscaras como “adereço” essencial para saídas à rua, a conviver e cuidar de nossas crianças e idosos, também aprendemos a reconfigurar e potencializar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que já possuíamos. Afinal, o isolamento físico radicalizou o cotidiano e instigou ainda mais os modos de vida híbridos.

Diante da escola (espaço físico) fechada por um período longo, incerto e com um risco eminente de propagar a COVID-19, caso (re)abrisse antes da linha de contaminação declinar; foi preciso pensar em estratégias que pudessem garantir o ensino e também a segurança sanitária. Uma pergunta pairava no ar: Como retornar as atividades de ensino no meio de uma pandemia? Ensino à Distância (EaD)? Ensino híbrido? Educação *On-line*? Atividades remotas? Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Quais caminhos para Educação em tempos de pandemia?

A autorização para que os cursos presenciais sejam ofertados de maneira não presencial, a partir do instante em que a portaria foi publicada, provocou um corre-corre para saber o que deveria ser feito, pois cada instituição teve de tomar decisões em caráter de urgência. A transposição didática do presencial para o não presencial apresenta muitos desafios. Por exemplo, com relação às tecnologias a serem empregadas, talvez o ambiente virtual de aprendizagem da instituição, usado como suporte às aulas presenciais, possa não ser o mais adequado para promover a interatividade desejada entre os alunos que já estão acostumados ao cotidiano escolar presencial, devendo ser consideradas alternativas como Zoom (ZOOM, 2020),

Grupo de Aprendizado Social no Facebook (SOCIAL, 2020), *Google Classroom* (GOOGLE, 2000), entre tantas outras (Pimentel, 2020, n.p.).

A escola fechada é só fachada! Aberta pelos corpos e pelas potências que continuam realizando diversas atividades e elaborando propostas para o “entre” e/ou “pós-COVID19”. Os trabalhadores da educação são e se articulam em/por redes, de sonhos, de esperança e solidariedade através também de redes técnicas de comunicação e informação. Em várias cidades desse gigantesco Brasil, os docentes e outros trabalhadores da educação se desdobraram para atender as demandas de um contexto pandêmico. Não ficaram de todo fora do espaço físico da escola, inclusive foram estes que estavam no *front* para organizar e repassar cestas básicas, elaborar e distribuir tarefas de ensino e atividades remotas, etc. Aprenderam “da noite para o dia” a usar artefatos digitais nas suas práticas educativas. Cabe ressaltar que os artefatos digitais estão incorporados na cultura contemporânea e que nossas juventudes, no geral, fazem uso cotidiano desse maquinário.

[...] Uma vez que, as práticas culturais estão permeadas de artefatos digitais que não se resumem apenas as relações comunicacionais, mas a consolidação de novos modos de aprender e de acessar informação, abrindo assim a necessidade de inovação também nos modos de ensinar (Porto; Oliveira; Chagas, 2017, p. 09).

Se tomamos como base as metrópoles, podemos perceber que vários docentes usam *smartphones*, têm perfil em redes sociais, usam computadores, *tablets ou notebooks para e-commerce*, etc. No geral utilizam esses equipamentos e navegam na *web*, como forma de entretenimento, para resolver questões burocráticas e comprar. Não atrelam as mesmas, nas suas práticas educacionais. Grande parte dos docentes possui tecnologias com acúmulos diferentes de aperfeiçoamento e obsolescência, o que gera dificuldades na comunicação entre ferramentas e acessos a arquivos, programas e principalmente as novidades que são céleres e efêmeras. Por isso,

muitas vezes, o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura digital fica evidente por não convergirem ao princípio básico da sociedade contemporânea: a metamorfose e a celeridade.

Alguns docentes ampliam o discurso de negação a utilização das TDIC, travestido no negacionismo da Educação a Distância (EaD). Isso perpassa o desconhecimento das variantes e potencialidades, mas também reflete uma disputa política no campo educacional. É preciso salientar que projeto de governo, sociedade e Educação estão sempre entrelaçados. Ressaltamos ainda, que tanto a EaD quanto o ensino presencial/físico têm suas singularidades e que práticas de ensino podem ser um sucesso ou um fracasso em ambas as modalidades. Minimizar a modalidade da EaD pode configurar uma prática excludente, tendo em vista que para determinados grupos só existe essa possibilidade de continuar os estudos. Como por exemplo trabalhadores cuja carga horária de trabalho e o deslocamento casa x trabalho, trabalho x casa, consomem não só o tempo, mas também a energia da pessoa, muitas vezes inviabilizando estar presente no espaço físico de formação.

Salientamos, também, que o Ensino Remoto Emergencial não é EaD.

A educação a distância (EaD) é indicada para adultos e utiliza tecnologias digitais para criar uma experiência de aprendizagem do aluno similar à da sala de aula presencial (com alguns limites, como aulas práticas em laboratórios, por exemplo). [...] É preciso, portanto, não incorrer no equívoco de acreditar que essas atividades remotas temporárias poderão substituir a aprendizagem na escola, pois são ações complementares e não a verdadeira EaD (Junqueira, 2020, n.p.).

No decorrer do isolamento físico a escola passou pela obrigatoriedade de preservar vidas – fechar o espaço físico para evitar aglomeração - com a crença de que esse fechamento seria breve e a reposição seria realizada no período de férias, depois acirraram-se as desigualdades educacionais, o ensino privado mantendo suas atividades de forma remota, fazendo uso de

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e ensino público distribuindo cestas básicas para as famílias dos seus estudantes. Tais diferenças nas ações entre o privado e o público, no que tange o ensino, demonstram a urgência de maiores investimentos na educação pública para que as desigualdades educacionais não permaneçam nos próximos anos, também salienta o papel social da escola e a visão mercadológica da iniciativa privada.

Quando a questão do investimento, perpassa as questões de aquisição de dispositivos, faz-se necessário um investimento massivo na formação de professores, enfatizando a importância da Educação diante do mundo cibercultural. É preciso reforçar uma relação horizontal e dialógica em aula, entendemos a mesma como espaço-tempo coletivo e colaborativo na construção do conhecimento (Farias *et al.*, 2009).

Nossos jovens, em sua grande maioria, reconhecem potencialidades nos usos das TDIC e podem corroborar para um processo de ensino-aprendizagens que fortaleça os princípios democráticos de liberdade e emancipação do sujeito, para tanto, faz-se necessário o uso de outras didáticas para contribuir com práticas pedagógicas coletivas, colaborativas, criativas, autorais e compartilhadas.

Cultura digital e cultura escolar lado a lado

Ao pensar nos usos de artefatos digitais no campo educacional, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), têm favorecido a organização da prática docente, assim como, estratégias de ensino atualizadas a contemporaneidade. Seus usos vão além da finalidade de ferramenta pedagógica. Pretto (2017, p. 41), afirma que é preciso compreender as tecnologias atuais como espaço social, com capacidade de propor obstáculos construtivos e desafiadores.

O fato é que continuamos a observar a escola pensando as tecnologias digitais como recursos auxiliares da educação, ao

contrário da maneira como as compreendemos. Para nós, essas tecnologias precisam se construir em obstáculos construtivos e desafiadores para a criação (*Ibidem*, p. 42).

Dentro desta perspectiva, nossas reflexões esbarram com o "fazer docente" focado no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), levando em consideração a bagagem da cultura digital que o alunado já possui e também a importância de políticas públicas de formação continuada para os docentes.

A pesquisa, em andamento, intitulada "Educação e Cibercultura: ensino remoto emergencial e seus desdobramentos na formação de professores", tem refletido sobre a formação de professores no período de pandemia e no pós-pandemia. Tem como objetivo investigar e refletir sobre as dificuldades e as potências das práticas pedagógicas no ERE, no ensino mediado por tecnologias e no ensino presencial. Como pano de fundo temos os artefatos digitais e os princípios da educação *online* - capazes de (re)configurar as práticas docentes.

Uma questão conduz esta pesquisa antes mesmo dela ter sido rascunhada: Como serão as aulas depois da experimentação de artefatos digitais como recursos pedagógicos? A pesquisa tem como campo o ensino superior, com enfoque nos cursos de formação de professores da Universidade Federal Fluminense (UFF). A mesma vem sendo realizada com princípios metodológicos da pesquisa *no* e *com* o cotidiano. É uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo, a partir das análises dos agenciamentos realizados através do método de coleta de dados por questionário (Google Formulário), os graduandos de diversas licenciaturas que realizam a disciplina de Didática são convidados a participar dessa pesquisa. O formulário busca trazer questões direcionadas as nossas experiências dentro de sala de aula, o uso dos artefatos digitais e as práticas e relações no espaço formativo. A pesquisa teve início em 2021 com previsão para terminar em 2025, passou pelo período de atividades do ERE, depois passou

pelo ensino mediado por tecnologia e continua com o ensino presencial.

Amparados em Ferrazo (2003), vemos que pesquisar a própria prática pedagógica, nos possibilita explorar ainda mais o cotidiano escolar. Assim, este trabalho de pesquisa é um emaranhado de experiências e de afetações; é um trabalho participativo, uma vez que é um processo vivo de interação, onde os participantes colaboram na produção dos dados e reflexões sobre cibercultura, ensino e formação de professores. Por ser um estudo *com e no* cotidiano, há uma alusão à nossa percepção, pois a proposta de convivência com a comunidade estudantil nos coloca na soma, nas palavras de Ferrazo: *caçacaçador*.

Nossos estudos teóricos e também as práticas investigativas junto à disciplina de Didática, da Universidade Federal Fluminense, mostram que o ERE foi realizado sem que docentes e discentes, em sua maioria, tivessem alguma formação para desenvolver atividades de ensino utilizando artefatos digitais.

Nossa crítica tem sido na questão da mera substituição das ferramentas/recursos antigos por ferramentas atualizadas. Nosso foco são outras formas de ensino-aprendizagens arroladas em artefatos digitais, que melhorem a relação docente-discente e promovam a participação, a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos futuros professores.

O fato é que continuamos a observar a escola pensando as tecnologias digitais como recursos auxiliares ou animadores da educação, ao contrário da maneira como as compreendemos. Para nós, essas tecnologias precisam se constituir em obstáculos construtivos e desafiadores para a criação (Pretto, 2017, p. 42).

Nas palavras de Deleuze (1998), aula é movimento, logo, a disciplina de Didática no período do ERE, foi pensada para valorizar a aula como espaço-tempo - podendo ser virtual - de construção coletiva, colaborativa, criativa e compartilhada. A ideia do nosso trabalho foi promover a potencialização para além dos

usos de AVAs e outras ambiências, para além de ferramentas pedagógicas, mas um trabalho crítico-reflexivo. Por essa razão, a pesquisa também utiliza dos dados produzidos pela disciplina, tendo acesso aos materiais criados em aula, além do retorno sobre as práticas pedagógicas e relações praticadas nos espaços formativos (virtual e físico) adotadas na disciplina.

Um dos nossos materiais de análise, como mencionado anteriormente, são os formulários de avaliação da disciplina e autoavaliação realizados no final do semestre. Embora haja muitas críticas aos ambientes virtuais de aprendizagem, fato que se dá por não terem tido contato prévio com plataformas de ensino virtual como tem, por exemplo, com as redes sociais, no entanto, quando trabalham numa perspectiva mais colaborativa e de experimentações, conseguem perceber no decorrer da disciplina que além de usarem outros recursos didáticos, podem extrapolar os próprios ambientes virtuais que já usam em prol de construir algo “novo”, inaugural ou diferente.

Podemos exemplificar recorrendo a um fato que ocorreu na disciplina de Didática do primeiro semestre de 2021, onde os alunos no final do semestre, revelaram em suas respostas, que a plataforma utilizada, no caso a Plataforma Moodle, não era utilizada por outros professores, e por isso, eles tinham dificuldades com a mesma.

Eu acho a plataforma escolhida ruim, pessoalmente prefiro o Google Classroom. Entretanto, a partir do momento que me acostumei com ela, o acesso foi fácil sim (Graduando do Curso de Física).

O Moodle não é uma plataforma tão boa quanto o Classroom, na minha opinião. Acredito que ela mais atrapalhe que ajude os alunos, já que são obrigados a trabalharem com outra plataforma” (Graduanda do curso de Química).

Acredito que a única coisa que foi um pouco diferente foi o Moodle, algo novo e que trouxe um pouco de dificuldade no início. Acredito que por comodismo, e por ser uma plataforma que já seja conhecida, o classroom é uma ótima opção (Graduando do curso de História).

Apesar do *Moodle* ser uma plataforma muito utilizada mundialmente por sua ampla gama de ferramentas, para os graduandos da Universidade Federal Fluminense foi bem complexo seu uso durante o ERE, até porque os professores em sua maioria optaram por utilizar o *Classroom*. Após análise desses dados, coube a docente aderir ao *Classroom*. Isso não diminui os debates sobre *software* livre e muito menos de apresentar outras ambiências. Porém, ouvir o alunado e mudar a organização e recursos da disciplina, quando necessário, é importante para que possamos construir juntos o desenvolvimento da disciplina. Ao professor não basta somente promover uma escuta e olhar sensível para o alunado, mas diante daquilo que observa e escuta, faz-se necessário recalculer a rota e trabalhar com as informações que são passadas sobre a prática e os recursos utilizados no processo de ensino.

Dentro do projeto de monitoria (2021) “*Ensino Remoto Emergencial: Formação de professores e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*”, da disciplina de Didática, a pesquisa avançou ao trazer outras ambiências (Padlet, Jamboard, Kahoot e outros) no processo de ensino. Foi usado como estratégia pedagógica, a colaboração na criação de projetos autorais dos alunos, para fazer com que estes percebam a potência educacional que pode ser explorada através das TDIC. Uma dessas ambiências foi a criação de grupos no WhatsApp.

A meu ver o e-mail e WhatsApp são excelentes recursos de comunicação nesse período de ensino remoto emergencial. Fui apresentada ao AVA pela primeira vez através dessa disciplina. Achei um pouco confuso de entender os instrumentos da plataforma e de navegar pelo site, devido a sua configuração e design. Mas, no geral, o Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) da CEAD foi bom e auxiliou na organização do conteúdo do curso (Graduanda do Curso de Letras, 2021).

Percebe-se com esta fala que, mesmo com dificuldade de abertura para o “novo”, que a aluna foi exposta, a criticidade para avaliar a organização e o andamento da disciplina foram levadas

em consideração, reflexo da postura dialógica e emancipadora adotada em sala. Nota-se que mesmo os jovens estando inseridos na cultura digital, eles ainda apresentam resistências aos usos das TDIC. No entanto, a forma como a disciplina foi construída dentro dos princípios da ética *hacker* (trabalho criativo, coletivo, colaborativo e compartilhado), facilita o engajamento do alunado.

Himanen (2007), ao analisar a ética *hacker*, salienta que o trabalho tem traços de alegria, pois na maioria das vezes é proveniente de experiências divertidas. Himanen, Negri, Raymond, Pretto e tantos outros teóricos que tocam na questão do trabalho *hacker*, vão usar os termos: paixão intelectual, paixão pela recusa de obediência, paixão pela continuidade, paixão pela ideia de coletividade.

Desse ponto de vista os *hackers* podem ser vistos como um excelente exemplo de uma ética do trabalho mais geral, à qual podemos dar o nome de ética *hacker* do trabalho, que está tendo lugar na nossa sociedade em rede (*network society*) na qual o papel dos profissionais da informação se amplia. Estamos discutindo um desafio social que está colocando em discussão aquela ética do trabalho protestante que há muito governa nossas vidas (*Ibidem*, p. 01).

Para Himanen (2001), citando algumas obras de Linus Torvalds, demonstra o quão emocionante e prazerosa é a atividade de programação desenvolvida por *hackers*. Os próprios *hackers* percebem sua atividade como algo instigante. Nas palavras de Vinton Cerf², conhecido como o *pai da Internet*: “*Programación tenía algo increíblemente atractivo.*” É mais que trabalho, são desafios a serem vencidos.

Dentro dessa perspectiva de instigar o alunado, promover engajamento e fomentar a criatividade, criamos atividades de ensino que estimulam a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais

² Vinton Cerf foi co-criador junto com Robert Kahn e juntos desenvolveram a arquitetura da internet.

do seu universo cultural, o que é uma das ações recomendadas na prática de utilização do AVA (Santos, 2009, p. 7-8).

Achei que a disciplina foi muito bem pensada para o ensino remoto, com práticas educativas dinâmica através de vídeos e outros materiais de apoio, fazendo com que a matéria tenha sido muito bem aproveitada por mim (Graduando do Curso de Biologia, 2021).

O relato citado acima, efetiva a afirmação de Santos, trabalhando a relação professor-aluno de forma horizontal e dialógica, dentro das premissas de Paulo Freire e da Educação *on-line*. A Educação *on-line* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais (Santos, 2009, p. 5659).

Ainda que os espaços escolares tenham especificidades culturais, eles também estão imersos na cultura digital, mas cheios de conflitos. Afinal, a escola é uma máquina de produção de subjetividade, pois valores, crenças, componentes midiáticos estão incorporados naqueles que habitam o espaço escolar.

Um ponto de conflito entre cultura digital e cultura escolar é a temporalidade. A grosso modo, podemos afirmar que a cultura escolar trabalha com o passado, com tudo que já aconteceu. A cultura digital é o presente lançando mil foguetes por dia para o futuro, ou seja, a mudança acontece em átomos e é desigual. Não dá para comparar por exemplo as TDIC no Brasil com a do Japão, Coreia e outros países.

As juventudes do século XXI que habitam os espaços escolares estão imbuídas de novos conhecimentos. Serres (2013), afirma que “as ciências cognitivas apontam que o uso da internet, seja com as leituras e escritas não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno” (p. 19). Os jovens de hoje não sintetizam como nós (seus antepassados), conseguem manusear várias informações, fazem várias atividades quase que simultaneamente, são outras cabeças.

Mas isso não garante o aprendizado. Por isso a importância também da “dosagem das telas”, mesmo quando se tratar de fins educacionais. Não podemos abandonar o desenvolvimento técnico e tecnológico, no entanto, quando falamos de práticas de ensino, cabe ressaltar que um ensino artesanal, o uso de ferramentas como caderno, lápis, tesoura, caneta, etc. tem contribuições significativas para o desenvolvimento cognitivo, logo, não se trata de abandonar meios e recursos antigos em prol dos novos, mas saber dosar e buscar a maior potência de ambos para o processo de ensino-aprendizagens.

A conexão entre a cultura digital e a cultura escolar se torna cada vez mais evidente à medida que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, suas experiências e habilidades adquiridas em outras ambiências digitais. No entanto, é fundamental reconhecer que a simples presença de artefatos digitais no contexto educacional não garante uma integração eficaz e significativa. É necessário um repensar das práticas pedagógicas e a relação docente-discente para que essas tecnologias sejam verdadeiramente aproveitadas como ferramentas e espaço social de potencialização dos processos de ensino-aprendizagens.

Nesse sentido, a abordagem proposta do projeto de monitoria em construção, intitulado “Ensino Remoto Emergencial: formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem”, trabalhou a utilização dos artefatos digitais como componentes da prática docente e principalmente promoveu reflexão crítica sobre o papel da cibercultura na formação dos futuros professores. Por meio de estratégias pedagógicas articuladas com a cultura vigente e os dispositivos dispostos na sociedade, incentivou-se a coletividade, a colaboração, a criatividade e autonomia discente, fomentando um ambiente de aprendizagem seja físico ou virtual que não seja mero espaço “conteudista” ou substitutivo de tecnologias de livros e quadros, por *tablets* e projetores, mas sim um tempo-espaço que fomente a criticidade sobre sociedade, cibercultura e Educação, atuando na formação humanizada e emancipatória.

A utilização de artefatos como grupos no *WhatsApp*, AVA, fóruns e outras ambiências como espaço para promover e compartilhar saberes e conhecimentos exemplifica essa abordagem, permitindo não apenas a comunicação entre professores e estudantes, mas também a construção coletiva de conhecimentos e trocas de experiências. Ao mesmo tempo é essencial reconhecer as limitações e os desafios enfrentados, como a resistência inicial dos estudantes à utilização de seus artefatos tecnológicos de outras formas. Enfatizamos que não basta equipar escolas com a melhor tecnologia vigente, mas compreender e assumir que os modos de vida mudaram e que o educando presente nos espaços escolares, exige outras práticas pedagógicas, outros espaço-tempo de aprendizagens...outras formas de relacionamento no contexto escolar.

O documentário “Quando Sinto que Já Sei”³ pondera sobre escolas que formam seus educandos para desenvolver algumas habilidades técnicas, porém, sem preocupação com o desenvolvimento emocional e crítico. Escolas que não passam de espaços para transmissão de conteúdo. No entanto, o documentário trabalha com exemplos de várias escolas que atuam numa perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras, que levam em conta o senso de coletividade e uma postura democrática para enfrentar os desafios. Podemos destacar que a maioria das escolas retratadas no documentário tem em suas práticas inovadoras a relação que a escola estabelece com a comunidade escolar. Reconhecendo a importância de práticas horizontalizadas e dialógicas.

Sabemos que precisamos refletir sobre uma formação que atenda o altíssimo desenvolvimento de equipamentos e serviços de geolocalização, de realidade virtual e aumentada, impressão 3D, inteligência artificial, etc., uma formação que prepare nossos educandos para as profissões que estão instauradas na sociedade

³ Documentário com direção de Anderson Lima, Antônio Lovato e Raúl Perez. Ano 2014.

contemporânea e para as profissões que ainda não surgiram. No entanto, é preciso que a própria formação do professor esteja conectada à compreensão das relações nos espaços escolares (virtual ou físico), é preciso que as ações didáticas incentivem o aluno a ser autônomo, autor e protagonista na produção do conhecimento.

A produção de conhecimento se vê pré-disposta a comungar com outras metodologias para o ensino-aprendizagem e o resgate à percepção para as sensibilidades.

Cabe destacar a necessidade de uma abordagem ética e responsável sobre os usos das TICs que também possibilitem uma formação pautada em princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade, sendo importantes ferramentas de democratização ao acesso à informação e ao conhecimento.

Barreiras Culturais, atitudinais e educacionais

A adoção de tecnologias digitais na Educação enfrenta não apenas desafios técnicos, mas também barreiras culturais profundamente enraizadas entre os professores. Antes do período pandêmico, discutir sobre tecnologia digital na Educação, sobre os usos de celulares durante as aulas como potencializadores do ensino, era remar contra a maré. Até hoje algumas prefeituras e instituições privadas mantêm a política de proibição dos celulares durante as aulas. Isso ocorre sem problematização do assunto. Não defendemos a substituição das práticas educacionais e metodologias já usadas, mas que possamos mudar nossas relações e práticas de ensino tendo como referência uma sociedade que também vem mudando, uma vez que os avanços técnicos e tecnológicos têm afetado os modos de vida, de produção e também educacionais.

Podemos afirmar que a experiência da pandemia, logo a necessidade real da inserção de docentes e discentes no universo digital para dar continuidade às atividades de ensino, “empurrou” as instituições e os profissionais da Educação para esse “laboratório

vivo” de experimentar outras práticas de ensino diante do isolamento físico. As dificuldades e demandas mostraram que os professores precisam se atualizar e se adaptar em relação ao uso dessas ferramentas como possibilidades de ensinar e aprender. Vivenciamos por quase dois anos um cenário cuja maneira de manter contato com os educandos e promover atividades pedagógicas foi através das telas, seja na Educação Infantil com o uso de videoaulas gravadas e alocadas no Youtube ou em AVAs, seja no Ensino Superior com uso de serviços de comunicação por vídeo. Em todos os segmentos educacionais houve inúmeras dificuldades, destacamos como a principal, o fato dos docentes e discentes não terem o hábito de usar as tecnologias disponíveis para fins pedagógicos.

Mesmo com toda a vivência desse período, ainda precisamos refletir acerca desse tema, uma vez que a incorporação de algumas práticas que deram muito certo, como no caso do uso de espaços de armazenamentos de materiais (artigos, livros, vídeos etc.) das disciplinas, não se tornando uma prática comum, como podemos ver na resposta de um discente sobre os recursos de armazenamento - resposta extraída do questionário de avaliação da disciplina de Didática, do segundo semestre de 2023.

[...] o mesmo professor que colocava os textos no Classroom, agora coloca os textos nas pastas da xerox. [...] No ensino remoto economizei tempo e dinheiro (Graduando do curso de Ciências Sociais).

Algumas percepções negativas sobre o uso de tecnologia na Educação persistem, como a preocupação de que a tecnologia possa substituir o papel do professor ou diminuir a qualidade da interação humana na sala de aula. O que reflete uma compreensão limitada do potencial das tecnologias digitais no ensino presencial, ademais esses recursos e a internet não se fazem sozinhos, até a própria inteligência artificial precisa de muitas mãos e conhecimentos essencialmente humanos. Portanto, precisamos pensar

[...] as tecnologias digitais para fortalecer os processos criativos, em vez de estimular as meras reproduções, nos possibilitando pensar em cada menino e menina, cada professor e professora como efetivamente criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos. Tudo isso com a comunidade escolar se apropriando dos múltiplos e diversos suportes, com intenso uso das diversas linguagens, de modo a transformar os laboratórios de informática e as bibliotecas em espaços multimídia, em vivos lugares de produção, com os computadores portáteis circulando pela escola na mão dos meninos e de professores, além da ajuda de pais e da comunidade, em um rico processo criativo e ativista. A escola passa a assumir, assim, um novo papel: o de articular os diversos saberes ao conhecimento estabelecido. A partir dessas iniciativas, o antigo laboratório de informática pode ser melhorado e fortalecido, convertendo-se em um grande núcleo de produção de produtos culturais, científicos e, claro, educativos (Pretto, 2017, p. 57).

Dessa forma, é importante destacarmos as mudanças que vêm ocorrendo no perfil dos graduandos das licenciaturas e também da escola básica, visto que na universidade a maioria do seu público nasceu nos anos 2000, assim como toda a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio regular. É fato que essas gerações possuem uma outra relação com esses recursos, transformando as formas de aprendizado da sociedade contemporânea. Porém, a escola, as práticas pedagógicas e até os professores não se atualizam com a mesma velocidade que a sociedade muda e muitas práticas vão sendo reproduzidas sem criticidade e compreensão do seu tempo criando-se barreiras atitudinais. Em ambientes onde há uma cultura de aversão ao risco ou uma ênfase excessiva na conformidade com currículos tradicionais, a resistência à mudança pode ser mais pronunciada.

Essa resistência à mudança também pode ser alimentada por uma falta de compreensão sobre as possibilidades de usos integrados ao currículo escolar para promover a aprendizagem dos educandos e requer um esforço contínuo para promover uma

cultura de inovação, colaboração e aprendizado entre os professores. Construir práticas colaborativas, coletivas, descentralizadas e não hierarquizadas é uma tarefa desafiadora no mundo em que vivemos, pessoas não estão acostumadas a trabalhar dessa forma, imperando ainda a hierarquia e delegação de poderes, a partir de uma lógica do capital que incentiva o individualismo e a desigualdade (Pretto, 2017, p. 41). Contudo, dentro dessa lógica a cibercultura pode ser um meio potente para promover novas formas de se pensar o coletivo.

Diante disso, enfatizamos que a formação docente inicial e continuada desempenha um papel crucial na construção de uma formação para os sujeitos e a sociedade contemporânea, compreendendo que os modos de aprendizado atuais são outros, os tempos de aprendizagem e a conexão também. É essencial que os professores em formação compreendam não apenas como operar as tecnologias, mas também como integrá-las de maneira significativa e contextualizada em suas aulas, promovendo uma aprendizagem mais engajadora e relevante para os educandos. Além da formação inicial, a formação continuada é igualmente importante para garantir que os professores estejam atualizados e capacitados para lidar com as constantes mudanças dessa sociedade. Assim, a formação docente emerge como um elemento essencial na construção de uma Educação mais alinhada com as necessidades e realidades do século XXI, portanto, é preciso canalizar esforços em propostas formativas e recursos que possam subsidiar uma formação de professores imersa na cibercultura e capaz de fomentar a emergência de conhecimentos que ocorrem nos espaços escolares. A escola produz conhecimento!

Algumas considerações

Apresentamos ao leitor uma breve explanação de alguns aspectos sobre os quais a pesquisa tem se debruçado nos últimos anos. Nossa pesquisa tem observado através da disciplina de Didática para turmas mistas, um campo fértil para coleta de dados

sobre a formação docente. Antes da pandemia já trabalhávamos com o ensino híbrido, como extensão do ensino presencial, utilizando AVA e outras ambiências, explorando uma perspectiva de trabalho pautada na ética *hacker* e na Educação *On-line*. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma etapa onde a disciplina conseguiu ser realizada com sucesso, isso ocorreu pela bagagem acumulada, a naturalização dos artefatos digitais no fazer docente e principalmente por trabalhar numa perspectiva da aula como uma construção coletiva.

Por se tratar de uma disciplina que reflete sobre o fazer docente, desmistificando a Didática como mera técnica de ensino ou arte de ensinar, mas como um campo vasto que reflete e atua diretamente sobre o ensino, é preciso pensar uma Didática crítica, contextualizada e também propositiva, capaz de estar conectada com os sujeitos e demandas da sociedade vigente.

Alguns apontamentos desta pesquisa: 1. Os graduandos das licenciaturas, anseiam por outras práticas pedagógicas, com recursos e estratégias que possam garantir a construção de um conhecimento aberto e que faça sentido à vida cotidiana; 2. Os futuros professores, conseguem aproveitar melhor o processo de ensino quando são evocados a construir uma aula colaborativa, onde o espaço-tempo de construção de conhecimentos ocorre de forma coletiva, horizontalizada e dialógica – mesmo professor e aluno tendo papéis e funções distintas - ambos são responsáveis na produção do conhecimento e no engajamento da turma; 3. Quando são convidados a participar ativamente do planejamento e execução da aula demonstram muitas dificuldades, é um processo demorado que só ocorre com mais leveza quando as dinâmicas utilizadas em sala de aula promovem o sentimento de pertencimento; 4. O estímulo a um ambiente ético cria uma atmosfera de compromisso com o aprendizado individual e o coletivo.

A cultura digital é transversal, uma vez que atravessa várias áreas do fazer humano, atravessa os modos de vida de toda a humanidade, porém, com tensões e afetações diferenciadas. Durante esse começo de trabalho de pesquisa percebemos que as

tecnologias atuais chegam de forma distinta tanto nos discentes quanto nos docentes. Eles possuem as ferramentas, mas os usos são restritos e subutilizados enquanto potência criativa. Deste modo, é urgente que possamos refletir e ter outras experiências didáticas que levem em conta os usos de artefatos digitais na formação de professores, seja nas políticas públicas, no currículo e na própria prática pedagógica.

Referências

ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (orgs.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Editora EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: abril, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_documento&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de maio de 2024.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Editora Escuta, 1998. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15CUaAAeAcsFdXFNTFrN4SU-KQYmcBse7xpvM_vIkyWD79WQIIRwYrCpz_709/view?ddrp=1&authkey=CJms7N0J&hl=pt_BR&pli=1#. Acesso em: 21 de outubro de 2015.

- FARIAS, I. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. (orgs.). **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Libre Livro, 2009.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 157-175.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro Paz e Terra: 1986.
- HIMANEN, P. **L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione**. Universale Economica. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2 ed., 2007.
- JUNQUEIRA, E. **Atividade escolar remota não é EaD**. O Povo, 27 mar. 2020a. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/opiniao/2020/03/27/eduardo-junqueira--atividade-escolar-remota-nao-e-ead.html>. Acesso em: 10 abril de 2022.
- LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (Orgs.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: www.poscom.ufba.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.
- LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2002.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luis P. Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUCENA, C.; FUKS, H. **Professores e aprendizes na web: a educação na era da internet**. Rio de Janeiro: Editora Clube do Futuro, 2000.

OLIVEIRA, E. A. de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 15 junho de 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, setembro./dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 20 janeiro de 2016.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTEL, M. #Fique em casa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/03/fiqueemcasa/>. Acesso em: 10 abril de 2022.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Aprendizagem *online* é em rede colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 05 maio de 2021.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (orgs.). **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus. EDUFBA: EDITUS, 2017.

SANTOS, E. O. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossa sala de aula no pós-pandemia? Notícias. **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2021, *online*. ISSN: 2594-9004.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 15 junho de 2021.

SANTOS, E. O. **Educação Online para além do EaD**: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Mediação docente *online* para colaboração: notas de uma pesquisa formação na cibercultura. **ETD. Educação Temat. Digit.**, v. 18. n.2, p. 23-42. Campinas – SP Jan-abr. 2018.

SANTOS, E. O.; PORTO, C. (orgs.). **O livro na cibercultura**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wark Ed., 2010.

SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F.; SILVA, A. C. **O Ensino remoto na percepção discente**: desafios e benefícios. São Paulo, Dialogia, 2020.

Formação de professores e atuação docente nos espaços de privação de liberdade: uma revisão de literatura

Irving Natarája Andrade Magalhães
Luana Teixeira Sanchez
Sandra Maciel de Almeida

Introdução

Conhecer os espaços de privação de liberdade, a escolarização, a relação dos estudantes com a educação, a contradição existente entre uma proposta de educação libertadora e ambientes repressivos presentes nos espaços de privação, seja no caso de adultos nas prisões como de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade são temas abordados pelas pesquisas educacionais (Almeida, 2013). No entanto, esses temas ainda não são frequentes na formação de professores que irão atuar no contexto da privação, é o que apontam as pesquisas neste campo (Onofre, 2017; Penna *et al.*, 2016; Laffin; Nakayama, 2013).

Neste capítulo buscamos responder algumas perguntas: Como se dá a formação inicial e continuada de professores e o início da docência nos espaços de privação de liberdade a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema? Qual a importância da Formação de Professores nos espaços de privação de liberdade a partir das perspectivas de docentes que atuam nesses espaços? Estas questões orientaram a escrita deste capítulo que buscou investigar por meio de revisão de literatura e da entrevista com docentes como é realizada a formação inicial e continuada de professores que atuam em espaços de privação de liberdade no Brasil.

Este texto é fruto de duas pesquisas desenvolvidas como trabalho de conclusão de curso¹ de Pedagogia² e Ciências Sociais³ (Sanchez, 2021; Magalhães, 2022) que foram transformadas em capítulo pela similaridade das análises desenvolvidas sobre formação docente em espaços de privação de liberdade. A primeira pesquisa analisou, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes, a perspectiva desses sujeitos sobre o trabalho desenvolvido em unidades socioeducativas e a segunda analisou os últimos dez anos de pesquisas sobre formação docente em espaços de privação de liberdade. As análises realizadas trouxeram contribuições acerca do direito à educação das pessoas privadas de liberdade a partir da perspectiva da educação enquanto ação libertadora que busca a emancipação e a autonomia do sujeito através da dialogicidade discutida por Freire (2006; 1987).

O texto busca fornecer um embasamento teórico para amparar pesquisas relacionadas aos temas propostos, especialmente, as entrevistas realizadas com seis docentes que atuam em espaços de privação de liberdade localizados em unidades socioeducativas, no Estado do Rio de Janeiro. Para a análise e problematização destas questões optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico sobre o tema.

Assim, foi realizado um estudo nos bancos de dados Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO, com o intuito de encontrar artigos, de 2011 a 2021, que tratassem da questão. Para isso, as buscas realizadas combinaram as seguintes palavras-chave:

¹ Os trabalhos de conclusão de curso foram orientados pela professora Sandra Maciel de Almeida da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

² SANCHEZ, Luana Teixeira. Educação de jovens e adolescentes em espaços de privação de liberdade. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2021.

³ MAGALHÃES, Irving Natarája Andrade. Formação de professores e atuação docente nos espaços de privação de liberdade: uma revisão de literatura. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2021.

“formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial” e “formação continuada” com: “prisão”, “privação de liberdade” e “socioeducação”. Foram encontrados 12 artigos que combinaram essas palavras-chave, sendo que um foi excluído do trabalho por não ser qualificado pela CAPES. Dos 11 artigos utilizados no trabalho, 6 possuem autoria ou coautoria da professora Elenice Onofre. Apesar de demonstrar grande domínio e comprometimento da autora com o tema, também evidencia a necessidade de se realizar mais estudos na área, visto que ainda existem poucas contribuições sobre o campo da formação e privação de liberdade.

Em posse dos artigos que seriam utilizados para a revisão bibliográfica, iniciou-se a realização de mapas conceituais, um instrumento metodológico que auxilia a identificação de categorias e conceitos sobre os temas pesquisados. Além de disponibilizar a referência bibliográfica nos padrões da ABNT, ajuda no processo de busca das principais ideias defendidas pelos autores, seus conceitos e citações sobre o tema de estudo. O uso do mapa conceitual como metodologia é defendido por Araújo (2019), que afirma que os mapas conceituais

[...] possibilitam uma investigação dos conceitos relevantes para a necessidade de cada estudo. Compreende-se que o mapa conceitual é um instrumento metodológico que pode ser criado de forma autônoma e reflexiva em acordo com os objetivos da pesquisa e da habilidade e sensibilidade teórica. Além de proporcionar um esquema de análise conceitual das abordagens teóricas-metodológicas encontradas em cada texto do estudo, o mapa conceitual possibilita a revisitação dos dados a todo o momento do estudo (p. 3).

As entrevistas com professores e professoras que atuam ou já atuaram em espaços de privação de liberdade, neste caso, especialmente no sistema socioeducativo tiveram como objetivo conhecer a percepção de docentes sobre a educação nesses espaços. Foram realizadas de modo remoto, por meio do envio de respostas

por e-mail ou entrevistas semiestruturadas realizadas, utilizando a plataforma Google Meet. Foram entrevistados seis professores e professoras, cinco que atuam em unidades socioeducativas no estado do Rio de Janeiro e uma que atua em Brasília.

As análises das entrevistas evidenciaram três aspectos da atuação docente em espaços de privação de liberdade, são eles: A arte de seduzir e encantar o educando, a dialogicidade como perspectiva pedagógica e a importância da promoção de políticas de formação de professores para atuarem nos espaços de privação de liberdade. Após as análises, foram apresentadas especificamente as questões relativas ao início da docência, a formação inicial e continuada de professores em espaços de privação de liberdade.

No caso da formação inicial docente esta deve ser realizada nos cursos de licenciatura, onde são formados os professores que atuarão nos sistemas prisional e socioeducativo. A análise feita dos artigos estudados e das entrevistas realizadas apontam para as necessidades de formação desses profissionais e para o resultado que a falta de formação representa para os docentes, especialmente para os professores iniciantes que são impactados pela falta de conhecimento sobre essa prática docente, especificamente.

Além da formação inicial, discutimos neste texto a importância da formação continuada de professores que se propõe a atualizar a prática docente, trazendo novas perspectivas pedagógicas e possibilidades de reflexão sobre a prática. A forma como se pretende que ocorra essa formação, o que ela deve levar em consideração, a frequência com que devem ocorrer e suas finalidades foram abordadas no desenvolvimento deste capítulo.

Formação inicial e continuada de docentes em espaços de privação de liberdade: uma revisão de literatura

A educação nos espaços de privação de liberdade é direito de todos e todas, sejam os adultos presos ou os adolescentes em

cumprimento de medida socioeducativa. O acesso à educação nesses espaços está previsto em lei e deve ser garantido pelo poder público:

A educação para jovens e adultos em privação de liberdade não deve ser encarada como benefício, mas sim como direito humano subjetivo previsto na legislação nacional e internacional. Estar preso significa perder os direitos de ir e vir livremente e ter seus direitos civis e políticos suspensos provisoriamente. Contudo, não implica a perda dos direitos ao respeito, à dignidade, integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, princípio central da educação nas prisões. No entanto, há também de se considerar que avanços significativos ocorreram no plano normativo, mas não se efetivaram no cotidiano das unidades prisionais. Esses ainda se constituem em desafio para estudiosos do tema e para gestores de políticas públicas educacionais (Onofre; Menott 2016, p. 153).

A entrada como docente de escolas presentes em unidades socioeducativas ou nas prisões é, muitas das vezes, um choque para professores iniciantes, especialmente pela contradição existente entre uma proposta de educação progressista, num ambiente marcado por uma ação mais punitivista.

Unidades socioeducativas ou ambientes prisionais ainda estão permeados por regras e normas bastante rígidas, oficiais ou extraoficiais, que submetem, muitas vezes, os sujeitos a condições repressivas. A escola, por sua vez, por estar inserida nesse ambiente, acaba, também, sofrendo com esse cenário. Estabelece-se, dessa forma, uma relação de contradição, visto que a escola, numa perspectiva mais progressista, possui como um de seus pilares a valorização da formação crítica do estudante, o que pressupõe uma educação que combata o preconceito, a repressão e o cerceamento das liberdades. É então, a partir das brechas que os docentes, muitas das vezes, conseguem realizar seu trabalho. Dito isto, a escola nos espaços de privação de liberdade, segundo Onofre (2017),

(...) promove situações de vida com melhor qualidade, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando a figura do professor como ator importante na construção de espaços em que o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado (p. 173).

A respeito da formação inicial de professores, destaca-se que, as iniciativas que buscam preparar e trazer algum contato de licenciandos com o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não são abrangentes e, de modo geral, é quase completa a ausência de qualquer menção sequer à EJA para pessoas privadas de liberdade nos cursos de formação inicial de professores.

A partir da análise da situação da educação nos espaços de privação de liberdade, tratamos das questões referentes à formação inicial docente para os professores que atuarão nesses espaços. O primeiro ponto evidenciado é a baixa oferta de disciplinas voltadas para a área nos cursos de formação de professores.

Apesar de existirem algumas iniciativas esparsas, a ausência de qualquer menção à EJA para pessoas privadas de liberdade ainda é comum na maioria dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas nas instituições de ensino superior brasileiras. O início da docência nessas instituições de ensino também é relatado como sendo, na maioria das vezes, não intencional. Por conta disso, o ingresso nessas instituições acaba por gerar um mal-estar causado pela condição de duplamente iniciante, conforme apontado por Onofre (2017), dizendo que diante desse contexto,

cabe assinalar a ausência de formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. [Reforça que] há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora o temário educação prisional seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões

vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, seja para professores iniciantes ou experientes (p. 174, grifo nosso).

As especificidades e necessidades da educação voltada para pessoas privadas de liberdade justificam, portanto, a necessidade dessa formação inicial específica. Apesar de ainda ser quase geral a ausência dessa formação nos cursos superiores, Penna *et al.* (2016) e Versolato *et al.* (2021) trazem relatos de experiências de disciplinas ou projetos de extensão que assumem a função de formar os futuros professores para a atuação em presídios e unidades socioeducativas. Relatando a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, Penna *et al.* (2016), relatam que

[...] por intermédio da unidade curricular denominada “Prática Pedagógica Programada: Educação Escolar nas Prisões”, realizaram-se, como fruto de pesquisas, debates e palestras com relação à temática, suscitando reflexões sobre a educação nas prisões e a formação de professores. Dessa maneira, produziu-se um espaço importante de formação dos pedagogos, que antes tinha algumas lacunas (p. 111).

Essa experiência trazida no texto foi relatada como primordial, visto que trouxe para os futuros pedagogos a dimensão da importância da docência nas prisões, considerando as particularidades que perpassam por ela. Dessa forma, “tratar das especificidades da educação escolar realizada no âmbito da prisão tem levado os estudantes a refletirem de maneira mais abrangente sobre o sentido da educação escolar, dos seus modos e de suas formas de realização” (Penna *et al.*, 2016, p. 114).

Apesar do relato da experiência da disciplina ofertada no curso de Pedagogia na UNIFESP, que demonstra a existência de iniciativas voltadas para a formação inicial de professores para

atuarem com estudantes privados de liberdade, os autores reconhecem que, ainda,

São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação, restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque. Se a discussão acerca da EJA, amplamente debatida na produção acadêmica, ainda encontra resistência no sentido de integrar os currículos dos cursos de formação docente, o que dizer da educação escolar realizada em ambientes não escolares, como é o caso dos estabelecimentos penais? (*Ibidem*, p. 115).

Outra experiência relatada acerca da formação inicial diz respeito a uma iniciativa de extensão universitária, que realiza atividades de divulgação científica em presídios. A experiência é relatada da seguinte forma:

A Banca da Ciência é uma proposta de ações não formais de comunicação dialógica da ciência para o público geral em diferentes espaços. A Banca da ciência tem como uma de suas preocupações a formação dos mediadores para atuação nos processos de divulgação científica (Versolato *et al.*, 2021, p. 2).

Além da realização da divulgação científica, de acordo com os autores, o projeto também funciona como experiência docente, uma vez que os graduandos atuam como mediadores e participam de espaços de formação. A esse respeito:

Os estudantes de graduação envolvidos nas atividades da Banca da Ciência, além de pensar e elaborar os experimentos utilizados na ação, atuaram como mediadores, nesse caso, da ação de divulgação científica com educandos da EJA em situação de privação de liberdade. No processo de preparação para atuarem como mediadores da ação, os graduandos participaram de conversas e

orientações com o objetivo de pensar que tipo de experimentos seriam apropriados para o público em questão, refletiram também sobre qual seria a postura e linguagem adequadas para utilizar no processo, bem como quais seriam os experimentos mais interessantes para serem levados. Ou seja, a Banca da Ciência se preocupa também em contribuir com a formação dos mediadores que, neste caso, são futuros professores (Versolato *et al.*, 2019. p. 8).

Em paralelo às questões referentes à baixa ocorrência de iniciativas voltadas para o campo da EJA em espaços de privação de liberdade nos cursos de formação inicial docente, também apareceram algumas menções quanto à maneira como se dá a entrada dos professores nesses ambientes. Quanto a isso, Penna *et al.* (2016), apontam algumas questões:

Também não é demais lembrar que a ausência de políticas específicas e de planos de carreira e incentivos adequados, associados às condições de trabalho, tem relegado a docência em estabelecimentos penais e em outras instituições da privação de liberdade a jovens professores em início de carreira, muitos admitidos por meio de contratos temporários, para os quais tais ambientes são apresentados como a única alternativa possível de exercício profissional na esfera pública (p. 119).

Dessa forma, fica evidente que por conta de fatores como a falta de iniciativas voltadas para a formação inicial docente, com enfoque na privação de liberdade, a falta de políticas públicas também voltadas para esse âmbito e os contratos temporários podem ser fatores que levam professores iniciantes a ingressarem na docência nos espaços de privação de liberdade não por opção, mas por necessidade.

Somado a isso, a entrada dos professores nessas unidades de ensino não se dá, geralmente, por uma identificação prévia ou por opção do docente, mas sim por questões externas, muitas vezes à sua vontade, como por exemplo, a aprovação em um processo seletivo ou em um concurso público, sem que a razão para o

ingresso seja o desejo de atuar nos espaços de privação, mas sim, de atuar na docência.

Considerando a baixa oferta de formação inicial para docentes que irão trabalhar com pessoas privadas de liberdade, bem como a entrada nessas escolas por outros motivos que não o desejo de atuar nesses espaços, destaca-se a necessidade de discutir questões referentes à formação continuada de professores para atuarem nessas escolas.

Essa formação, porém, não deverá ser ofertada de forma verticalizada, mas priorizar a troca de experiências entre os professores novatos e aqueles que já possuem mais experiência na área levando sempre em consideração as experiências prévias dos estudantes.

Laffin e Nakayama (2013, p. 155), em pesquisa que discutiu a necessidade de formação continuada dos docentes de um Complexo Penitenciário do município de Florianópolis, evidenciou questões abrangentes relacionadas a singularidade da atuação docente nesses espaços, como, as “metodologias, modo de compreender os estudantes, a relação com os profissionais do complexo penitenciário e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”.

De acordo com as pesquisadoras, todos os entrevistados entraram na docência por necessidade de trabalho, sem que nenhum tivesse feito uma opção por esse espaço. Além disso, também foi relatado um desafio, já que, por falta de formação prévia, o que encontraram foi uma realidade muito diferente da esperada. Os professores entrevistados por José e Leite (2021) também afirmaram que, antes de serem contratados, sequer sabiam da existência de escolas dentro das unidades de privação de liberdade, já que isso nunca havia sido mencionado em seus cursos de graduação.

Ao entrarem nesse espaço sem formação, intenção e experiência prévia, esses professores passam por um choque ao conhecerem as regras dos presídios e suas condições. Diante desse cenário, Onofre (2012) esclarece que,

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas-vindas”. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares (p. 211).

Algumas providências devem ser tomadas, portanto, para que se possa superar o choque de realidade causado por essa condição de duplamente iniciante. Para isso, cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende as pessoas em privação de liberdade, promover situações que aproximem os iniciantes das “regras da casa” e dos limites e possibilidades para desenvolverem as ações educativas na sala de aula (*Ibidem*, 2017).

Para além das questões referentes aos outros profissionais e aos professores com mais experiência, também é muito importante um processo de reflexão do próprio docente iniciante, enxergando o papel que deve exercer nessa escola. Nesse sentido, Onofre (2017) acrescenta algumas condições para enfrentar essa situação:

Uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional. O mal-estar docente que essa chegada pode lhe representar, aliado aos horários pouco estimulantes das aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional, a evasão escolar e os baixos salários, acaba sendo compensado, no dizer dos professores, por uma fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o

gosto de ser professor e a realização pessoal diante dos avanços por eles demonstrados (p. 41).

Desse modo, será necessário que o docente assuma uma postura reflexiva sobre sua prática docente para superar esses obstáculos, assim como, também é necessária a oferta de formação continuada na área. A esse respeito, Laffin e Nakayama (2013) trazem algumas contribuições importantes para começarmos a pensar sobre a formação continuada docente para a atuação em privação de liberdade:

O professor se constitui em sua prática estabelecendo relações com a formação inicial, a qual não priorizou o contexto de privação de liberdade. Nesse sentido, uma das questões que se evidenciou nesse espaço foi reconhecer na ação pedagógica o aluno interno e suas especificidades, assim como suas experiências de vida, seu histórico como fatores fundamentais para o trabalho docente pelos professores. Vêm de históricos de insucesso escolar e da percepção de baixa autoestima. São sujeitos marcados pelo preconceito e pelos rótulos de ‘bandidos’, ‘vagabundos’, ‘marginais’, mas que na sala de aula precisam ser reconhecidos como sujeitos em busca de construção de identidade e de saberes (p. 174).

Apesar da existência de algumas experiências de formação inicial docente para atuação nos espaços de privação de liberdade, elas ainda são poucas e ainda não estão institucionalizadas pela falta de políticas públicas voltadas para esse fim. Isso acaba, junto a outros fatores, contribuindo para que a entrada de professores iniciantes nas escolas dos presídios e instituições socioeducativas não ocorra a partir do desejo dos docentes, além de acontecer sem o preparo adequado. O professor, nesse contexto, está em condição de duplamente iniciante: por estar no início da docência e por estar atuando com um campo da educação que é desconhecido.

Conforme abordado, a oferta de cursos de formação inicial docente ainda é muito baixa. Somada a essa questão, acrescentamos a escassez de cursos de formação inicial nesta área, a falta de

políticas públicas de incentivo à docência e o fato dos professores estarem como duplamente iniciantes.

Nesse sentido, Nunes e Moura (2019) afirmam que sobre a urgência de se fomentar a formação continuada de professores,

O professor, embora já licenciado para exercer tal função, enfrenta cotidianamente situações que exigem dele uma gama de habilidades, muitas vezes ainda não contempladas na formação inicial. O processo contínuo de formação apresenta-se, então, como ferramenta que pode propiciar ao professor ver sua prática a partir de um novo ângulo, ou seja, como possibilidade de ressignificação de práticas acrílicas e fossilizadas (p. 217).

Para Onofre (2013, p. 154), "a valorização do professor e a defesa da formação específica para atuar em escolas de unidades prisionais é tarefa urgente em nossa agenda de desafios e tarefas, pois a não-formação corrobora o fracasso das políticas".

Dessa forma, um dos principais desafios que o docente enfrenta ao ingressar nas escolas em unidades prisionais ou socioeducativas é a falta de uma formação que lhe proporcione um preparo adequado para que possa lidar com as especificidades daqueles locais e dos estudantes que os frequentam, seja inicial ou continuada.

Nessa perspectiva, o diálogo se apresenta como o principal elemento para a construção de uma formação continuada libertadora. É por meio dele que podemos libertar as angústias vivenciadas pelos professores solitariamente na sala de aula, passando-as de uma perspectiva individual para um âmbito coletivo. Uma vez assumidas coletivamente, o grupo toma consciência dos reais desafios que se apresentam, e juntos buscam possibilidades para enfrentá-los (Moraes; Onofre. 2021, p. 5).

Assim, a formação continuada não deve ocorrer de maneira vertical, com cursos oferecidos por especialistas que darão palestras sobre quais práticas o docente deve ou não adotar. O

diálogo contínuo e a troca de experiências entre os docentes mais experientes e os iniciantes se apresenta como uma proposta de uma prática formativa mais adequada, pois favorece que o conhecimento das especificidades das unidades prisionais e socioeducativas seja apresentado por um colega que conhece o estudante, a escola, suas práticas pedagógicas. Uma visão que corrobora a partir do que Nunes e Moura (2019) inferem:

[...] é necessário que se dê atenção a questões nucleares na formação desse educador, principalmente no que tange à necessidade de ele conhecer o perfil do estudante jovem e/ou adulto com quem vai trabalhar. Por ser a educação uma atividade criativa, necessita de processos contínuos de preparação que contribuam para uma sólida formação multidisciplinar do professor, com um padrão de qualidade que corresponda verdadeiramente à carência de uma educação cidadã. Assim, as práticas de formação continuada devem ser vistas não apenas como ação que se dá em decorrência da legislação em vigor, mas também como oportunidade para que os professores desenvolvam saberes que possam suprir suas necessidades formativas, consolidando seu exercício profissional (p. 217).

Podemos perceber, então, a grande necessidade de se considerar as especificidades da educação e dos estudantes que ocupam os espaços de privação de liberdade. Para isso, o docente deve, portanto, levar em consideração:

[...] seus saberes prévios, suas experiências de vida, anteriores e aquelas construídas após sua inserção nesse espaço, suas expectativas e, principalmente, aqueles saberes que podem ser relevantes e significativos para o sujeito da situação de privação e restrição de liberdade, no sentido de contribuir para (re)inserção social. Tal dinâmica só poderá ser possível mediante uma perspectiva dialógica e relacional a ser construída no trabalho docente, para o qual, conforme dados desta pesquisa, os docentes ainda não obtiveram formação para tal (Laffin; Nakayama 2013, p. 174).

O fomento a iniciativas de formação continuada deve, por sua vez, ser proveniente de políticas públicas e de forma institucionalizada. Neste sentido, se faz necessária a realização de atividades de formação continuada que não sejam apenas encontros pontuais ou palestras que não dialoguem com o cotidiano e as particularidades das escolas nos espaços de privação, mas para que a formação de professores seja uma ação permanente na escola, na instituição e na rotina do professor.

A esse respeito, Onofre (2017) aponta:

A formação continuada tem privilegiado, de forma geral (também “fora dos muros”), alguns elementos, como: reflexões sobre a prática docente entre docentes experientes e iniciantes, cursos de formação continuada (e não momentos pontuais de formação), participação dos professores no desenho das políticas educativas, apropriação da cultura prisional e do cotidiano da instituição, oferta de certificação para progressão de carreira, estimulando o compromisso pessoal com a formação permanente, que tem se constituído em avanços e experiências exitosas que balizam a melhoria da educação nas prisões (p. 179).

Assim como Onofre (2017), consideramos que a formação contínua deve possibilitar ainda a oferta de certificação para progressão na carreira, favorecendo o compromisso docente com sua formação e, conseqüentemente, com a qualificação da educação no contexto da privação de liberdade e a valorização do magistério.

Os principais aspectos a serem considerados nessas ações de formação são as especificidades dos ambientes de privação de liberdade, assim como, os saberes e singularidades dos estudantes privados de liberdade que frequentam as escolas nesses espaços. As experiências de vida, os saberes sobre a docência, as necessidades e especificidades dos estudantes, a relação com a escola e com demais professores e gestores devem balizar a reflexão que o docente realiza para pensar o seu fazer pedagógico. Mas o que pensam os professores que atuam nos espaços de privação sobre sua formação? Ouvir os docentes é fundamental para pensar

políticas públicas e instituições que de fato estejam de acordo com o que pensam e desejam os professores.

A docência em espaços de privação de liberdade: falas de professores e professoras

Este estudo defende a promoção de uma educação popular no contexto de privação de liberdade que seja dialógica e busque a emancipação humana, sendo capaz de romper com o punitivismo depositário, provocando mudanças na busca por uma educação socialmente referenciada “integrada à luta pela educação enquanto direito” (Nardi, 2023, p. 36).

A fim de colaborar com esta reflexão, foram ouvidos 6 professores que atuam em escolas públicas que funcionam dentro de unidades de socioeducação, 5 no Estado do Rio de Janeiro e 1 em Brasília, Distrito Federal, e que pautam suas práticas em uma ação contra- hegemônica. Com intuito de preservar a identidade desses sujeitos seus nomes, os nomes das escolas e unidades que atuam foram trocados por nomes fictícios.

A análise das entrevistas apontou para três categorias que foram discutidas pelos participantes, três destacaram-se, são elas: A arte de seduzir e encantar o educando; A dialogicidade como perspectiva pedagógica e Políticas de formação de professores. Neste capítulo, foram destacadas, especificamente, as questões relacionadas a formação docente.

Iniciamos com a questão: Como se deu a formação inicial dos professores e professoras que atuam na socioeducação? Todos os seis professores e professoras entrevistados afirmaram que a formação inicial não deu subsídios suficientes para atuarem nos espaços de privação de liberdade.

Na realidade, a maioria nem sequer tinha conhecimento da existência de escolas em unidades socioeducativas durante a formação acadêmica. Embora os currículos das universidades contemplem o componente curricular Educação de Jovens e Adultos de forma obrigatória ou eletiva, a EJA em ambiente de

privação de liberdade não tem sido parte do conteúdo estudado durante os cursos de formação, de acordo com as entrevistadas e os entrevistados.

Betina, professora de Língua Portuguesa há 11 anos e há 3 atuando em um Centro de Internação no Estado do Rio de Janeiro, ressalta:

Não aprendi nada na universidade, não se fala sobre isso, não se trata sobre isso na universidade, né? Pra eu tratar durante o mestrado já foi quase um caos, aí também já é um problema (Fragmento da entrevista realizada remotamente com Betina, através da plataforma Google Meet, em março de 2021).

A experiência de Bernardo, professor de Geografia que atua há 6 anos na socioeducação não é diferente da experimentada por Betina.

Eu acabei minha graduação sem saber o que era DIESP e sem saber o que era socioeducativo. Nunca tinha ouvido falar disso, sendo que eu cursei licenciatura em uma das principais universidades do Brasil e eu acho que isso é muito sintomático e mostra como essa modalidade escolar é pouco debatida no meio acadêmico, né? (Fragmento da entrevista realizada remotamente com Bernardo, através da plataforma Google Meet, em março de 2021).

A maioria das universidades, segundo Onofre (2013) não contempla em sua grade curricular as possibilidades de trabalho em escolas dentro de unidades de privação de liberdade, como dito no item anterior. Isso reforça a necessidade de se debater os currículos dos cursos de licenciatura, a fim, de que, seja contemplada a educação em espaços de privação de liberdade, assim como, a afirmação da importância desse conteúdo nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Maria, professora de Geografia há 18 anos, sendo 11 anos como professora de uma escola dentro de uma unidade de internação socioeducativa, relata como se deu esse processo de entrada no universo da socioeducação sem o aporte de uma formação inicial que pudesse ajudá-la:

Não tive nenhuma disciplina na faculdade voltada para este público. Tive como base meus conhecimentos em sala de aula e as orientações dos professores que atuavam na unidade socioeducativa (Fragmento da entrevista realizada remotamente com Maria, através da plataforma de e-mail, em março de 2021).

O direito à uma educação de qualidade para adolescentes em contexto de privação de liberdade, demanda que professores e professoras tenham acesso a uma formação inicial também de qualidade, portanto, é indispensável o investimento em políticas de formação docente inicial e também continuada para atuar nos espaços de privação.

Para Penna *et al.* (2016), é necessário reconhecer que a formação inicial para o exercício docente em condições tão específicas não é uma tarefa fácil, e por isso, a formação continuada também é fundamental para que professores conheçam as singularidades da docência em espaços de privação de liberdade. Da mesma forma, é imprescindível atentar às políticas de valorização da docência nesses espaços. Como atribuiu Betina:

Eu só queria ser bem remunerada para continuar dando aula na minha escola do Estado, mas não dá pra fazer, então, a gente acaba tendo que sonhar e se esforçar em fazer provas pra poder ir pra lugares melhores. Melhores na concepção da maioria dos professores... Ter total condição de trabalho, de estudo, aprofundamento para eu continuar dando aula para o moleque que tá no mesmo lugar de onde eu saí, sabe? A escola pública de onde eu estudei (Fragmento da entrevista realizada remotamente com Betina, através da plataforma Google Meet, em março de 2021).

Onofre (2013) destaca que uma boa docência, requer bons professores, que precisam de uma boa formação, direção e remuneração. Assim sendo, é necessário que o Estado formule políticas públicas que valorizem o magistério, que professores e professoras tenham acesso à uma formação inicial e continuada de qualidade, melhores condições de trabalho, melhores salários,

melhores planos de carreira e outros incentivos que tenham o objetivo de contribuir para o reconhecimento da profissão docente.

Dessa forma, é importante compreender o espaço educativo como “*locus* importante da luta e construção da democracia substantiva” (Frigotto, 1999, p. 136), compreendendo os desafios que estão postos na educação de adolescentes, jovens e adultos privados de liberdade, a fim de, favorecer práticas que busquem o encantamento, a humanização e o diálogo. Para tanto, a escola precisa constituir-se em espaço de libertação, onde o indivíduo sai de uma condição de domesticação para assumir uma postura crítica frente ao mundo. Para Freire (2006), a relação entre aluno-escola é fundamental para uma educação libertadora e emancipatória.

Ademais, faz-se necessária a inclusão nos currículos das licenciaturas, da educação em espaços de privação de liberdade, com uma sólida formação teórico-prática e que vise o compromisso do professor com o aluno através da reflexão acerca da prática e da problematização da prática, isto é, como afirma Gadotti (2012, p. 174), “o educador político e técnico. Um educador organizador da cultura e não um simples reproduzidor da cultura dominante.”

Considerações Finais

A reflexão a respeito da formação de professores para atuação em espaços de privação de liberdade nos últimos anos no Brasil foi abordada neste capítulo, especialmente, em relação ao contexto das escolas das prisões e instituições socioeducativas, à baixa oferta de cursos de formação inicial de professores para atuarem neste campo e à importância da formação continuada.

Foi possível perceber que o contexto no qual a educação em ambientes de privação de liberdade se insere é marcado pelo desconhecimento de professores iniciantes sobre esses espaços. No que se refere à formação inicial docente para a atuação em espaços de privação de liberdade, poucas iniciativas foram encontradas nos artigos estudados.

O que se caracteriza como regra ainda é a ausência de menção às especificidades da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade nas licenciaturas, a partir das pesquisas realizadas no campo da privação de liberdade e nas falas de docentes que atuam na área. O ingresso dos professores nessas instituições ocorre, sem que, muitas das vezes, tenham sequer ouvido falar da existência dessas escolas. O fenômeno que se observou então, decorrente desse panorama, foi a geração de uma condição em que o professor ingressante ocupa uma posição de duplamente iniciante, por estar começando sua carreira na docência, e por ter pela primeira vez o contato com um ambiente de privação de liberdade.

Esses aspectos evidenciaram a necessidade urgente da criação e fortalecimento de políticas públicas de fomento à formação inicial e continuada de professores para atuação nos sistemas prisional e socioeducativo. Destacou-se ainda que a troca de experiências entre os docentes, principalmente entre os mais experientes e os iniciantes, tem um potencial grande de formação, proporcionando oportunidades de trocas entre os pares. Sem falar que as ações de formação não devem acontecer de forma isolada, em momentos pontuais de formação e/ou por meio de palestras esparsas, mas através de atividades contínuas, com o objetivo de se alcançar a formação permanente desses profissionais.

Portanto, a baixa oferta de cursos de formação inicial docente para atuação nas escolas em ambientes de privação de liberdade reflete a produção acadêmica da área, quanto menos formação no campo, menos profissionais terão oportunidade de desenvolverem pesquisas. Será necessário quebrar esse ciclo, incentivando o ensino, a extensão e a pesquisa nos cursos de formação de professores, fomentando trocas entre as universidades, as escolas, as instituições prisionais e as unidades socioeducativas de maneira mais constante e qualificada.

Neste estudo, defendeu-se que, a formação de professores deve abranger a temática da educação em espaços de privação de liberdade em seus currículos, assumindo a opção político-epistemológica da educação popular que privilegia o debate e a

reflexão crítica como possibilidade de luta e ação contra-hegemônica. Importante destacar ainda que a formação inicial e continuada de professores deve estar somada a políticas públicas de valorização do magistério, melhores condições salariais e melhores condições de trabalho.

A efetivação do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de adultos privados de liberdade é dever do Estado. E para que essa educação atenda as necessidades desses sujeitos e a singularidade desses espaços é fundamental formar professores e professoras favorecendo, assim, a promoção de uma educação crítica e emancipatória.

Referências

ALMEIDA, S. M. de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ARAÚJO, A. M. de. Instrumentos Metodológicos para Análise de Conteúdo de Pesquisa: Mapa Conceitual, Endnote e Atlas.ti Formas e Usos. **Anais V CEDUCE.** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti.** – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

JOSÉ, G. O. M. LEITE, Y. U. F. Formação De Professores que Atuam Na Educação de Jovens e Adultos em Espaços de Privação de Liberdade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40. p. 298-311, 2021.

LAFFIN, M. H. L. F. NAKAYAMA, A. R. O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan.-mar., 2013.

MORAES, L. F. da S., ONOFRE, E. M. C. Formação Continuada de Professores para as Escolas em Unidades de Privação de Liberdade. **Educação**, 46(1), e. 35 p. 1-22, 2021.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 34-43, Set.-Dez., 2023.

NUNES, M. A. A. MOURA, M. G. C. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, 100(254), p. 211-229, 2019.

OLIVEIRA, M.; ASSIS, S. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 15 (4):831-844, out.-dez., 1999.

ONOFRE, E. M. C. A Escola na Prisão: Caminhos e Ousadias na Formação de Professores. | School in prison: paths and audacities in teacher training. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, 2017.

ONOFRE, E. M. C. Desafios Históricos na Educação Prisional Brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012.

ONOFRE, E. M. C. O Exercício da Docência em Espaços de Privação de Liberdade. **Comunicações**, Taquaral, v. 18, n. 2, p. 37-46, 2011.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTT, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 149–162, 2016.

ONOFRE, E. M. C. Políticas de Formação de Educadores para os Espaços de Restrição e de Privação de Liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.

PENNA, M G O, *et al.* A Formação do Pedagogo e a Educação nas Prisões: Reflexões Acerca de uma Experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei**. Da indiferença à proteção integral. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2003.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SICILIANO, J. C. V. **A política de escolarização para adolescentes privados de liberdade**: análise do atendimento das unidades de medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade do Estado do Rio de Janeiro. IEP/MPRJ, 2017.

VERSOLATO, M. S., GRACIANO, M., IZIDORO, E. **Divulgação Científica e a Formação Inicial de Professores (as)**: Uma Experiência no Cárcere. **ACTIO**, 6(2), p. 1-26, 2021.

A formação de professores em confluência com o programa de educação tutorial: possíveis contribuições

Isabela dos Santos Paixão da Conceição

Lucas Werneck Duarte

Victor Osvaldo Torres

Iniciando a discussão

Iniciamos nossa discussão a partir da seguinte questão: “Em que medida, a participação de licenciandos de diferentes cursos no Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar¹ (PET-MEC/SISu), colabora com seu desenvolvimento profissional de professores? Em decorrência disso, surgem diversas possibilidades de conduzirmos essa discussão, afinal, ao investigarmos o cenário da formação de licenciandos nas Universidades, encontramos desafios a respeito das relações entre teoria e prática docente.

No texto, “Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas”, de Bernardete Gatti, (2020), observamos ponderações importantes que nos ajudam a compreender as insuficiências presentes no percurso formativo dos professores. A autora do artigo nos alerta sobre “a importância de agirmos de forma consciente no

¹ O Grupo PET selecionado para esta pesquisa é denominado pelo Ministério da Educação como PET Conexões de Saberes. Tendo em vista que o processo formativo que o fundamenta toma a interdisciplinaridade como base, além desta denominação, os integrantes o chamam de PET-Inter, PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar e PET - Interdisciplinar. Por este motivo, neste trabalho, ao nos referirmos ao Grupo utilizamos estas diferentes denominações.

sentido de alterarmos as práticas comumente adotadas na formação inicial” (Gatti, 2020, p. 15). Além disso, nos provoca a refletir sobre o formato dos modelos tradicionais de educação continuada propostos pelo sistema educacional brasileiro, com destaque para a necessidade da criação de novos modelos:

[...] nas políticas de gestão direta, por que não incentivar e criar ambiência para o desabrochar de atitudes criativas, confiar nos educadores das redes, mesmo na consciência de limitações eventualmente existentes, apoiá-los, acompanhá-los, ajudá-los com suportes solicitados quando necessário? Por que formatar, sempre? Por que não se tenta atitudes novas, sair do modelo de dar regras e prescrições estritas para as práticas docentes, com pré-julgamentos? Buscar outras formas diferentes da entrega de conhecimento pronto (*Ibidem*, 2020, p. 21).

Partindo deste ponto, tomamos o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar, da Universidade Federal Fluminense (UFF) como inspiração para a formação de professores da educação básica e como um movimento que provoca o surgimento de “outras atitudes” nas relações que envolvem ensino e aprendizagem na perspectiva da formação profissional.

O Grupo desenvolve, anualmente, um trabalho que abarca continuamente e de modo indissociável pesquisa, ensino e extensão, no campo da formação docente, por meio da atuação de licenciandos de diferentes cursos de graduação que integrados ao ambiente escolar vivem os desafios da profissão e, em diálogo com docentes e estudantes da escola e com a tutora do Grupo, são incitados a formular estratégias pedagógicas voltadas à solução dos problemas que emergem deste contexto. Trata-se de um processo formativo que se dá no estreitamento integrativo entre teoria e prática docente, por meio do qual os/as licenciandos/as são desafiados/as a desenvolver a autonomia, a autoconfiança, a construir relações de afeto e respeito mútuo nas mais diversas situações. Sobre o assunto, encontramos no plano de trabalho que

embasa o percurso formativo vivido pelo Grupo, a indicação das seguintes finalidades:

- a) trocar informações acerca do ambiente escolar selecionado; b) construir conhecimentos referentes à interdisciplinaridade, articulando teoria e prática; c) identificar e atuar na superação das dúvidas e das dificuldades dos alunos da escola e dos universitários; d) contribuir com a construção da identidade docente e a produção/mobilização de saberes relacionados ao magistério; e) gerar aprendizagens referentes ao exercício da docência. (Plano de trabalho, Grupo PET Conexões de saberes (Vasconcellos, 2020, p. 1).

Em consonância com o plano de trabalho, a cada começo de ano o Grupo inicia uma jornada ampla que nos interessa abordar, com a intenção de investigar contribuições referentes ao desenvolvimento profissional docente de licenciandos e licenciandas de diferentes cursos da Universidade Federal Fluminense, decorrentes da integração a este coletivo. Para isso, dialogamos com petianos/as² ligados/as ao Grupo e petianos/as vitalícios/as³ que foram convidados/as a colaborar com a pesquisa. Os detalhes sobre este e outros aspectos relacionados à metodologia que pautou o desenvolvimento desta investigação estão descritos no tópico “Percurso metodológico”.

² Nome dado aos/às participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) - MEC/SISu.

³ A denominação “Petiano vitalício” foi criada pela Tutora do Grupo PET-Inter em função dos relatos dos primeiros petianos que concluíram a graduação e, em virtude disso, se desvincularam do PET. Ao retornar para visitar o Grupo relataram, espontaneamente, o quanto aquela experiência foi decisiva para o seu crescimento pessoal, as conquistas profissionais e acadêmicas.

Formação e desenvolvimento profissional docente: contribuições do Grupo PET - INTER.

Os caminhos da formação e desenvolvimento profissional docente são marcados por complexidades e intersecções. A esse respeito, existe uma gama teórica sobre o que significa esse processo. Nessa pesquisa, utilizamos basicamente 4 autores sobre os quais nos debruçamos para melhor compreendermos este assunto. São eles Garcia (2009), Fiorentini e Greci (2013) e Gatti (2014).

Os autores mencionados trabalham sobre a lógica de que a formação e o desenvolvimento profissional docente são fenômenos que estão ligados a diferentes pontos da vida de um professor. Tais questões são influenciadas por situações políticas, crenças, experiências, além de pertencerem a diferentes espaços que incluem a graduação como *locus* principal de formação docente. Concordamos que é preciso expandir o espaço formativo do professor para além dos muros do ambiente acadêmico, sem esvaziar, obviamente, a relevância que esse espaço tem para o exercício da profissão docente, tendo em vista a complexidade humana/social que a docência abarca.

De posse dessas informações, acrescentamos que o percurso formativo vivenciado pelo Grupo PET - INTER nos interessa, especialmente por inserir-se em um momento de preparação para a vida profissional docente por meio do qual os licenciandos se integram a um ciclo de autodescoberta pessoal e profissional, proporcionado durante a licenciatura. Esta por sua vez, apontada por pesquisadores como fundamental para a composição de aprendizagens e a produção de saberes que fundamentam o trabalho do futuro professor (Rezende; Vasconcellos, 2020; Tardif, 2014) tem sido, muitas vezes, marcada por insuficiências e problemas (estruturais, políticos, pedagógicos e de ordem econômica) que podem comprometer a própria formação e o exercício profissional dos professores, bem como o desenvolvimento escolar dos seus futuros alunos. Queiroz (2022) esclarece que a dissonância entre “teoria e prática”, historicamente

assinalada por pesquisadores do assunto, persiste e desencadeia adversidades de diferentes naturezas.

Não são poucos os casos de alunos que, ao saírem da universidade, sentiram-se 'despreparados' e com dificuldades de enfrentar o dia a dia da profissão docente (Nascimento, 2005). Noutro sentido, são vastos os exemplos de professores que, após iniciarem suas carreiras docentes, deixam de atualizar seus conhecimentos (*Ibidem*, p. 69).

Sendo o PET-Inter um Grupo voltado à formação inicial docente e, portanto, composto por estudantes imersos em contextos tomados por problemas desta ordem, indagamos: em que medida o ciclo de trabalho vivenciado por seus integrantes colabora com a superação dos desafios do campo profissional?

As argumentações decorrentes das pesquisas de Queiroz (2022), Rezende e Vasconcellos (2020), Vasconcellos e Andrade (2019) e Gatti (2020) nos levam a assegurar que o percurso formativo proporcionado pelo Grupo PET-Inter é integrativo e capaz de incitar o estabelecimento de conexões entre teoria e prática de tal modo que seus efeitos ultrapassam os muros da universidade. Cabe destacar, que o Programa (PET) é uma política pública que visa a formação acadêmica de alto nível sem prescindir da conexão com as realidades sociais, cujos pilares estão calcados na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e na necessidade de formar lideranças, dentre outros. Em nossa compreensão

[...] é fundamental que, desde a formação inicial dos professores, haja programas e iniciativas que atuem para diminuir o 'fosso' (Nóvoa, 2017, p. 1109) que separa a universidade da escola. Os programas e projetos que conjugam a formação acadêmica com a vivência do professor em sala de aula - seja por meio de um estágio supervisionado ou um programa de tutoria - ajudam a romper essa distância. Entendemos que o PET criado pelo MEC se propõe a ser uma ponte sobre esse 'fosso' (Queiroz, 2022, p. 72).

Antes de tecer comentários sobre os caminhos metodológicos que embasaram a pesquisa aqui abordada, chamamos atenção para as discussões feitas por Rezende e Vasconcellos (2020) sobre os estágios supervisionados. Argumentam as pesquisadoras que as concepções e os encaminhamentos dos estágios docentes precisam extrapolar os modelos alicerçados em práticas cristalizadas e burocráticas que pouco ou nada contribuem com o exercício profissional docente. Baseadas em pesquisas realizadas neste campo, defendem que o PET Conexões de Saberes encarna e provoca, em muitos dos seus integrantes, nexos entre os ambientes e as exigências advindas da universidade e do ambiente escolar. Acrescentam, ainda, que

[...] o espaço formativo vivido pelos integrantes do Grupo PET oferece pistas de que os encaminhamentos adotados no decorrer do trabalho que desenvolvem suscitam o desenvolvimento de aprendizagens sobre o ofício de professor, por se constituir em um campo no qual os sujeitos têm a chance de produzir e formalizar saberes profissionais (Rezende; Vasconcellos, 2020, p. 8).

As ações⁴ desenvolvidas, de modo interligado, pelo Grupo analisado abrangem elementos que incluem o estudo da bibliografia básica previamente selecionada; as percepções, experiências, aprendizagens e os desafios vividos pelos petianos durante a fase de aproximação com a escola; a construção e a implementação de projetos interdisciplinares e a produção de material didático. Incluem, também, contínuas avaliações realizadas de forma ativa, colegiada e participativa, nos moldes descritos por Gatti (2014, p. 375) como processos que visam “[..] trazer à tona realidades e lidar com elas. ”

⁴ Os detalhamentos das ações realizadas, anualmente, pelo Grupo, constituem um ciclo de trabalho intitulado por este coletivo como Ciclo Jurema e compõe a obra “Formação de professores e projetos interdisciplinares: Perspectivas para uma outra escola” (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Considerando estes esclarecimentos e com vistas a contemplar o objetivo que orientou esta investigação, apresentamos a seguir os caminhos que percorremos e as escolhas que fizemos para que esta pesquisa fosse realizada.

Percurso metodológico

Considerando que se trata de um estudo qualitativo, as informações originadas por esta pesquisa derivam de duas rodas de conversa inspiradas pelo escopo da pesquisa narrativa que “[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 3). No caso desta pesquisa, o objetivo consiste em investigar contribuições referentes ao desenvolvimento profissional docente de licenciandos e licenciandas de diferentes cursos da Universidade Federal Fluminense, decorrentes da integração ao Grupo PET CONEXÕES DE SABERES - Interdisciplinar da UFF. O recorte de participantes dessa investigação deu origem a dois conjuntos de petianos: o primeiro⁵, composto por cinco egressos do PET que terminaram a graduação ou estão em fase de conclusão. O segundo, formado por integrantes que ainda estão cursando a licenciatura e tiveram seu primeiro contato com o ciclo de trabalho do PET no ano de 2023.

⁵ Primeiro grupo destacado na tabela pela cor Branca, segundo grupo pela cor Cinza.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

NOME	CURSO	PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO	GÊNERO	IDADE	EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE
FERNANDA	HISTÓRIA	2014 - 2017	FEMININO	30 ANOS	SIM
AMANDA	GEOGRAFIA	2019 - 2022	FEMININO	23 ANOS	SIM
BORGES	MATEMÁTICA	2018 - 2022	MASCULINO	25 ANOS	SIM
PAMELA	HISTÓRIA	2021 - 2022	FEMININO	26 ANOS	SIM
PAULA	PEDAGOGIA	2016 - 2019	FEMININO	30 ANOS	SIM
LUCIO	HISTÓRIA	2023 - ATUALMENTE	MASCULINO	23 ANOS	NÃO
MIKAELA	LETRAS	2023 - ATUALMENTE	FEMININO	24 ANOS	SIM

Fonte autoral (2024)¹

¹ Os nomes dispostos na tabela são fictícios em acordo com os participantes da pesquisa.

Para que tivéssemos dados mais acurados sobre o perfil dos/as integrantes e ex-integrantes do Grupo PET-Inter, seria necessário abranger todos os estudantes que compuseram o Grupo, desde a sua criação, em 2014. Como este não é um dos objetivos dessa pesquisa, nos dedicamos a revelar, no Quadro 1, informações que considerassem, apenas, características relacionadas aos participantes das duas rodas de conversa. Nele, verificamos a predominância da participação do gênero feminino, variedade de licenciaturas e a experiência docente, como marcas principais.

Em relação ao encaminhamento da pesquisa, inicialmente, escrevemos e enviamos uma mensagem de texto pelo grupo de *WhatsApp* denominado “Informes PET”, do qual, participam integrantes e ex-integrantes do PET, de diferentes épocas, que se mantêm reunidos em uma comunidade virtual petiana. Na mensagem, expusemos o desejo de investigar contribuições do trabalho realizado pelo Grupo para os participantes e explicamos que realizaríamos uma roda de conversa dedicada a esta finalidade. Informamos a plataforma que utilizaríamos e, por meio de votação, identificamos os melhores dias e horários para aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, além disso, agendamos a atividade em acordo com as duas datas selecionadas.

Feito isso, distribuímos os participantes em dois grupos que compuseram as duas rodas de conversa pelas quais originaram as informações analisadas neste trabalho: a primeira ocorreu no dia 21 de janeiro de 2024, com duração de 2h e 15min e contou com a participação de duas petianas do curso de História, chamadas Fernanda e Pamela. A segunda, aconteceu no dia 23 de janeiro de 2024 e teve duração de 2h e 53 min. Nesta roda, estiveram presentes 5 petianos, Mikaela, Borges, Lúcio, Amanda e Paula, dos cursos de Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia.

Ambas as rodas ocorreram de forma remota por meio do acesso ao *link* da plataforma *on-line Google Meet*, que enviamos, previamente, aos participantes. Sua concepção foi ancorada na ideia de que este procedimento é

[...] dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 25).

Com esta perspectiva, construímos um roteiro que serviu de parâmetro para o desenvolvimento das rodas de conversa, cuja abordagem foi pensada com o intuito de fomentar a discussão e a troca de ideias entre os envolvidos, tendo como inspiração as autoras acima citadas. Desse modo, as rodas foram pensadas e organizadas em 3 momentos ou eixos de ação que podem ser melhores entendidos a partir da análise do Quadro 2, abaixo apresentado.

Quadro 2 - Estruturação das rodas de conversa

PRIMEIRO MOMENTO	Dedicado à apresentação dos participantes, com diálogos girando em torno do nome, curso, período de participação no Grupo PET e algo marcante vivido naquele período.
SEGUNDO MOMENTO	Dedicado ao aprofundamento no período de participação dos licenciandos no Grupo, com rememoração do ciclo de trabalho do PET e discussão sobre o que foi produzido durante sua participação, tanto no que tange às habilidades pessoais, profissionais, sociais e também produções ligadas aos projetos, como materiais didáticos e afins.
TERCEIRO MOMENTO	Dedicado ao aprofundamento das relações entre os conhecimentos aprendidos/desenvolvidos no período de participação no Grupo e sua atuação como docente.

Fonte autoral (2024)

Ao consultar o Quadro 2, percebemos que o espaço dedicado ao aprofundamento das questões relacionadas à pesquisa ocorreu, especialmente, no terceiro momento. A este dado, acrescentamos que as rodas de conversa tendem a valorizar o processo como um todo, proporcionando caminhos que nos levam à reflexão, como apontam Moura e Lima (2014): “[...] as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo” (p. 28).

Seguindo nossos esclarecimentos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, destacamos que o conteúdo decorrente das rodas de conversa foi gravado com a autorização dos participantes e as informações geradas foram transcritas em sua totalidade originando 2 documentos: 1 arquivo, relacionado à primeira roda, composto por 29 páginas e outro - referente à segunda roda - formado por 33 páginas. Finalizado este processo, iniciamos o momento de descrição, interpretação e análise dos dados que emergiram.

As análises foram feitas tendo como base o diálogo entre as elaborações das/os pesquisadoras/es contempladas/os no referencial teórico deste trabalho e as reflexões decorrentes das falas dos participantes das rodas de conversa. Por esta via, buscamos apreender elementos e/ou processos que colaboraram para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Os dados/resultados e novas discussões

As contribuições do Grupo PET para os seus integrantes já foram tema de pesquisa de diversos autores (Rezende; Vasconcellos, 2020; Vasconcellos; Andrade, 2019, entre outros). Dentre este conjunto, as investigações que mais se mostraram relevantes para a elaboração deste trabalho foram a dissertação de mestrado de Rezende (2019) e o artigo publicado por Gatti (2020).

A pesquisa que originou a dissertação de Rezende (2019) envolveu o acompanhamento de todo o processo formativo do Grupo, entre os anos de 2017 e 2018, bem como a realização de entrevistas individuais feitas com quatro integrantes e ex-integrantes deste coletivo. Suas análises evidenciam contribuições que extrapolam a trajetória acadêmica e profissional de petianos e petianas, revelando, também, o desenvolvimento de aspectos pessoais e a transformação de saberes e percepções dos licenciandos, sobre si mesmos e a carreira docente. Isso foi evidenciado de forma capital, pois a autora dividiu a contribuição da participação dos petianos ao grupo em três principais categorias, as quais conseguiu explorar desde sua formação pré-universitária, no ensino básico, até seu primeiro contato e entrada no PET e as consequências disso, em consonância explorando a ideia de que a participação no ciclo de trabalho e vivências traz contribuições também para aspectos sociais dos licenciandos, além de uma transformação de saberes e vivências prévias.

A autora relata ainda, que

[...] o processo de reconfiguração dos saberes, ou, nas palavras de Andrade (2006), sua reorquestração demandou a superação de um corpo de desafios profissionais que ajudam a compreender os motivos pelos quais os entrevistados permaneceram junto ao Grupo, apesar da necessidade de cumprir uma considerável carga horária. Vale lembrar que, em linhas gerais, a entrada para o PET foi provocada pela necessidade de obter uma bolsa de estudos e parte dos depoentes informou que desconhecia a real finalidade do Programa. Foi durante o percurso de formação, que a escolha profissional e o interesse pelos desafios da docência foram gradativamente surgindo. Dito de outro modo, a participação no Grupo PET provocou a revisão do olhar sobre a profissão de professor, criando espaços para a ressignificação de sentidos pessoais e profissionais (Nóvoa, 2015; Tardif, 2014) (Rezende, 2019, p. 77).

Diferente de Rezende (2019) que realizou uma investigação mais circunscrita, Gatti (2020) partiu de um olhar mais abrangente

acerca do processo formativo desenvolvido/vivido pelo Grupo. Sua investigação analisou

[...] questões relativas ao conceito de prática educacional e suas relações com as teorias, a partir de onde [...] [formulou] questões sobre as práticas desenvolvidas na formação para a docência na educação básica [...]. A discussão parte da descrição de dois exemplos concretos realizados, um em escolas municipais de São Paulo, outro em uma Universidade Federal, em Niterói [...] [o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar]. Pelo examinado, considerando o universo possível para mudar e renovar perspectivas nessas formações, constata-se que as iniciativas [...] são reveladoras da consciência da necessidade de mudar práticas educacionais para essas formações e se mostram como alternativas pedagógicas ao hábito instaurado nos cursos de formação para a docência (Gatti, 2020, p. 15).

Partindo destas reflexões, uma característica que se destaca no grupo por justamente se tratar da construção de uma prática docente, parte central na pesquisa, é o modo como o grupo trabalha. E para que seja melhor compreendido vale uma breve descrição.

O ciclo de trabalho do Grupo PET-Inter Conexões de Saberes

Denominado, carinhosamente, pelos integrantes do Grupo como Jurema¹, o Ciclo que fundamenta e embasa o percurso anual por eles vivido abarca, em linhas gerais e de modo indissociável, estudo teórico relacionado à formação docente, à Didática, à interdisciplinaridade e aos projetos de trabalho; discussões coletivas acerca das pendências, demandas, interesses, preferências e outros aspectos que surgem ao longo do processo de trabalho; tomada

¹ Informações detalhadas sobre as etapas que compreendem o Ciclo Jurema, bem como o teor da metodologia de alguns dos projetos interdisciplinares concebidos e desenvolvidos, anualmente, pelo Grupo PET-Inter estão esmiuçadas na obra “Formação de professores e projetos interdisciplinares: Perspectivas para uma outra escola” (Vasconcellos; Andrade, 2019).

coletiva de decisões; avaliações processuais; integração ao ambiente escolar; elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares; construção de material didático físico e digital, entre outros.

Para além das avaliações processuais realizadas de forma contínua, ao final de cada ciclo, ou seja, ao final de cada ano letivo, o Grupo se reúne com a tutora no intuito de avaliar com mais robustez o trabalho desenvolvido naquele período. Isso engloba, não apenas, os projetos interdisciplinares realizados com as escolas, mas todas as ações promovidas pelo Grupo ocorridas dentro e fora da universidade. Além das atividades citadas, essas ações abarcam: mesas de debate, exposições, produção de conteúdo para redes sociais, entre outros. Em síntese, trata-se de um processo formativo por meio do qual reflexão teórica e práticas pedagógicas se entrelaçam, continuamente, promovendo sucessivas práticas reflexivas que se espraiam e inspiram novas práticas e outras reflexões, como aponta Queiroz (2022):

Com base nos trabalhos de Perrenoud (2002), Nóvoa (1992) e Schön (1997, 2008), podemos definir a prática reflexiva, resumidamente, como uma postura crítica e reflexiva do professor em face da sua prática pedagógica. À medida que o professor criticamente reflete sobre suas práticas e ações, é estimulado a transformar permanentemente sua prática. À reflexão crítica, cabe ressaltar, não é um processo que se restringe apenas à prática em sala de aula, envolvendo, também, os contextos profissional, social e político em que o profissional de educação está inserido (p. 71).

Quanto às experiências com os projetos interdisciplinares elaborados pelo Grupo em diálogo com a comunidade escolar, suas raízes estão fundadas em consideráveis períodos de estudo do referencial teórico que embasa as ações e as consecutivas discussões/reflexões das práticas que empreendem, promovendo relações entre o que é planejado, o que é estudado e o que o Grupo pratica.

O caráter interdisciplinar do Grupo também se destaca como característica fundamental para o entendimento e o andamento da sua própria dinâmica e contribui para a formação profissional

daqueles que passam pelo Programa (Queiroz, 2022; Rezende; Vasconcellos, 2020). De forma mais específica, podemos dizer que o Grupo fomenta, sucessivamente, a interligação entre teoria e prática com foco na formação profissional. Isso só é possível porque a universidade e as escolas envolvidas trabalham juntas, de forma horizontal e integrada durante todo o processo. Sobre este assunto, uma das participantes da roda afirma:

Eu digo que me encontrei no PET, justamente porque parece que tudo aquilo que a gente lê na Faculdade de Educação e tudo relacionado à Educação, nem sempre a gente consegue executar quando a gente vai para escola [...] fazer algum estágio, quando a gente tem algum contato de prática. No PET, tudo isso que a gente vive no ciclo de trabalho e o desenvolvimento dos projetos é o que mais se aproxima do que a gente lê. Por isso foi e é apaixonante! Por isso também que eu entendo a categoria de petiano vitalício... porque não tem como a pessoa se envolver com algo assim - quem realmente gosta, quem tem uma paixão pela Educação e se envolve com PET -, não tem como não ter um caso de amor com esse projeto (Paula, Ex-Petiana do Curso de Pedagogia, 2024).

O contínuo nexos entre estes dois espaços sociais (escola e universidade), ou entre teoria e prática docente, não é fruto do acaso. Está previsto no Plano de Trabalho do Grupo (Vasconcellos, 2020) e fundamentado em pesquisas nacionais e estrangeiras sobre a formação de professores (Gatti, 2014; Nóvoa, 2017; Tardif, 2014) que originaram o Ciclo de Trabalho do Grupo PET-Inter, conforme cita a participante da Pesquisa. Um Plano de Trabalho que prevê um Ciclo permeado por avaliações formativas e organizado seguindo uma lógica que incita aprendizagens que interligam estudos consistentes sobre formação docente e contexto escolar.

No que diz respeito às avaliações processuais, temos o depoimento de uma petiana que destaca com clareza o seu papel:

O momento da avaliação é um dos mais importantes do projeto, porque é o momento em que você entende o que é ser resiliente.

Você entende **o que é ser interdisciplinar**, que você vai falar **o que errou e onde acertou**. Entende o que precisa ser melhorado e você **se autoavalia** ali, no projeto, e é ali que vem o seu crescimento. Então, o Ciclo Jurema, para além das coisas que a gente coloca para nossos alunos, que a gente desenvolve para nossos alunos, é um desenvolvimento pessoal [...] (Amanda, Ex-Petiana do Curso de Geografia, grifo nosso, 2024).

Caminhando para destacar, de forma mais afunilada, alguns apontamentos que emergiram das rodas de conversa, concentramos no quadro a seguir trechos das narrativas das participantes que julgamos representativos por evidenciarem relações com os objetivos delineados nesta pesquisa. Estes trechos, foram organizados em categorias denominadas “Eixos de contribuição” e logo abaixo foram descritos de forma pormenorizada.

Quadro 3 - Eixos de contribuição

<p>O PROGRAMA COMO DESCOBERTA PROFISSIONAL</p>	<p>Então, como eu disse, eu entrei no PET porquê... porque eu queria desistir da licenciatura, e eu precisava de um gás, alguma coisa que me fizesse voltar a querer a licenciatura, e aí em uma turma de didática eu participei do café com PET [...] ai eu pensei, hummm, acho que é isso que eu preciso pra dar um gás na licenciatura de novo, e aí eu entrei no PET. Não foi muito como eu esperava, porque foi um ano meio conturbado, teve greve na escola [...] enfim, tiveram muitas coisas que atrapalharam o processo, mas eu posso dizer que foi assim, revelador talvez, porque eu continuo com vontade de desistir da licenciatura, inclusive eu tenho estudado sobre isso, estudando essa possibilidade na minha vida, e nesse momento eu me vejo nesse limbo assim, não sei se continuo o curso, não sei se mudo de curso, se continuo na licenciatura ou não contínuo, e o PET é o último gás que eu ainda tenho para continuar a licenciatura [...] (Mikaela, Petiana do curso de Letras, 2024).</p>
---	--

<p style="text-align: center;">TRABALHO INTERDISCIPLINAR OU EM GRUPO</p>	<p>O PET veio para somar no meu aprendizado de planejamento, de trabalho em grupo, de fazer um trabalho interdisciplinar, né? Então eu aprendi bastante. Porque tinha, né, várias pessoas pensando junto ali, de várias graduações diferentes, então, a gente sentar e fazer essa troca também é uma experiência do que a gente vai passar na escola, na sala dos professores; se tiver que montar um projeto [...] Então são essas coisas aí também que eu vou levar também nesse começo de trabalho (Amanda, Licenciada em Geografia-UFF, atuou no PET de 2019 a 2022).</p>
<p style="text-align: center;">DIDÁTICA E RELAÇÃO COM ALUNOS</p>	<p>Eu me encontro muito na área dos museus e comecei a estagiar inclusive no educativo do museu do MAC, de Niterói. E é tipo assim, também obviamente no educativo tipo se relaciona também com aprendizado, enfim [...] e eu estou gostando bastante dessa área, e eu posso também dizer, pensando que o PET também, porque no caso, estou precisando [...] eu acabei de começar, mas assim eu preciso apresentar quando tem tipo assim escolas, os grupos assim marcados para visitar o museu, eu preciso apresentar a exposição e tal. E aí eu reparo também que ter tido contato com a sala de aula, com o PET, ter feito um projeto interdisciplinar, ainda que sejam coisas diferentes, entendeu? Já contribuiu para que eu pudesse tipo assim, [...] Fazer isso pela primeira vez né, apresentar uma exposição, não fosse tão estranho, entendeu? Conduzir uma turma de crianças, controlar a melhor forma de falar, pensar, a linguagem [...] tudo isso já foram exercícios que eu precisei fazer no ano passado no PET, entendeu? Então, eu acho que assim é, a contribuição é válida para muitas coisas, sem dúvidas (Lucio, Petiano do curso de História, 2024).</p>
<p style="text-align: center;">DIFERENÇAS ENTRE O GRUPO E OUTROS</p>	<p>Quando eu saí do PET, eu tentei ficar sem bolsa, mas não rolou, e aí eu entrei na Residência Pedagógica, e eu pude comparar os dois universos</p>

<p>PROGRAMAS FORMATIVOS</p>	<p>diferentes. Como é importante a questão de ter um grupo coeso. Uma coisa que o PET é, a Mônica é o cerne de tudo ali, então ela faz funcionar aquele "negócio", porque foi totalmente diferente minha experiência no "Residência", porque a gente ficou meio "à Deus dará", assim. Então, é bom a gente conseguir ter vários tipos de "visão" dentro desse ambiente da escola, né? Porque o bom de estar no PET é porque quando as coisas aconteciam, você ia lá e falava nas reuniões e "ai" essas experiências, elas são muito ricas. Eu vejo aqui meus colegas falando que eles não tiveram essa experiência na universidade, né? Eles falam bastante: "ah, eu não aprendi isso na faculdade". E sempre vem isso na minha cabeça, "eu aprendi sim". Eu não aprendi outras coisas, eu acho que não dá para englobar tudo, "né", é muita coisa que acontece ali na sala de aula, mas, a base ali, sabe? Eu tive sim com o PET. Então, isso é importante também de se lembrar. (Fernanda, Licenciada em História - UFF, atuou no PET de 2014 a 2017, atualmente é professora do estado de SP, 2024).</p>
--	---

Fonte autoral - 2024

O Programa como descoberta profissional

Como foi apontado na seção sobre desenvolvimento profissional docente, esse processo é complexo e envolve diferentes fatores. A integrante em questão está buscando se reencontrar com a carreira docente e o Grupo em questão se apresenta como um bom local para isso, integrando teoria e prática docente num ciclo de trabalho que prioriza a abordagem interdisciplinar e a construção de relações dialógicas. É importante salientar que o engajamento na profissão docente está envolto nas lógicas complexas da sociedade e o cálculo social, econômico, moral são feitos quando se vai ou não escolher essa carreira.

Trabalho interdisciplinar: um coletivo em colaboração

Dentre os eixos de contribuição que foram destacados, o trabalho interdisciplinar é o que provoca efeitos mais sutis, por vezes, difíceis de serem captados e com frequência é desvalorizado. No caso do PET-Inter, a interdisciplinaridade é parte fundamental do Grupo, faz parte de sua identidade e existe uma etapa do processo formativo expressa no ciclo de trabalho chamada de “estudo do referencial” que é em parte dedicada ao estudo aprofundado deste tema.

Se estudiosos como Gatti (2020), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992) e Schön (1997, 2008), baseados em resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos, concordam em dizer que é preciso diminuir o fosso entre a formação inicial docente e a escola, este parece ser um caminho interessante, tendo em vista que é justamente na escola que os/as docentes precisarão colaborar com profissionais das diferentes áreas do conhecimento na construção de percursos que desencadeiem práticas docentes cada vez mais condizentes com a complexa realidade na qual vivemos. Enquanto boa parte das escolas mantém sua estrutura rígida onde cada disciplina é abordada de forma isolada, o Grupo encontra novas formas de concepção e atuação mesmo estando imerso neste contexto, criando processos de ensino e aprendizagem que buscam superar a fragmentada visão de conhecimento. Neste sentido, a experiência em um Grupo colaborativo, como foi visto nos depoimentos, cria disposições que por vezes não são incentivadas nas escolas e nem mesmo nos cursos de formação docente. Sob esta perspectiva, a experiência que o Grupo proporciona - de refletir, planejar e atuar coletivamente - cria um ambiente democrático, de incentivo à criatividade onde novas práticas são pensadas e compartilhadas tomando formas cada vez mais complexas.

Didática e relação com os alunos

Fomos provocados, inicialmente, a partir do diálogo com Gatti, a refletir sobre a importância do enfoque sob modos criativos do fazer pedagógico de projetos, deste modo, observamos a metodologia executada pelo Grupo PET como representação de um dos caminhos possíveis para pensarmos novas práticas pedagógicas que alinhem teoria e prática. Tomamos tal método como uma evocação de autonomia por parte dos estudantes, uma compreensão pedagógica que dialoga com a afirmação freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire 1996, p. 47). Podemos pensar essa articulação como um modo de estreitar e articular o “conhecimento proximal” do “conhecimento real”, de modo que haja uma interação entre os conhecimentos obtidos fora do ambiente escolar e os novos conhecimentos ensinados pelo professor.

A devolutiva do tema e o processo de observação e interação com os alunos constitui um percurso que oferece ferramentas para o trabalho do professor a partir da identificação dos conhecimentos, dos interesses e da realidade na qual os estudantes estão inseridos. Marta Kohl de Oliveira, em “Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico”, traz contribuições relativas às definições de Vygotsky sobre os níveis de aprendizagem e a relação dos campos de conhecimentos distintos entre si, denominados pelo psicólogo como “Conhecimento real e conhecimento proximal”.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança [...]. São resultados de processos de desenvolvimentos já completados, já consolidados. Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o

desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz se alguém lhe der instruções (Oliveira, 1997, p. 59).

Inspirados pela “atitude” interdisciplinar preconizada por Fazenda (2011), os petianos têm a tarefa de atrelar a temática eleita pelos estudantes da escola aos conteúdos específicos de cada disciplina

O conceito de disciplinaridade, como ensaiamos em todos os nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplinar, em que a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferido. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (Fazenda, 2013, p. 25, *apud* Mozena; Ostermann, 2017, p. 101).

Esse caminho propõe, não apenas, uma integração entre as disciplinas cursadas pelos petianos nos respectivos cursos de licenciatura, como tem centralidade nos projetos interdisciplinares que elaboram e é parte fundamental de todo o processo vivido por este colegiado. Tais movimentos vão além de “ensaios” de uma possível realidade, uma vez que visam a realização de um trabalho que busca em todo o percurso metodológico aproximar os licenciandos da realidade que encontrarão nas escolas e projetar outras perspectivas pedagógicas no que diz respeito ao campo educacional.

Diferenças metodológicas e outros programas

Dialogando com Freire (1994), em *Pedagogia do Oprimido*, refletimos sobre o percurso metodológico vivido pelo PET-Inter a partir da perspectiva de que não existe docência sem discência. A esta declaração acrescentamos o entendimento de que a construção

dos saberes docentes não começa quando recebemos o diploma, considerando que decorre de um percurso iniciado quando ainda somos crianças e frequentamos a escola na condição de discente (Tardif, 2014). Tais práticas tornam-se mais robustas e qualificativas a partir do mergulho na atitude interacional entre futuros e atuais professores de diferentes áreas, alunos de escola básica, sociedade e toda comunidade escolar e nesse sentido o grupo em específico tem um ciclo que abrange tais processos.

Considerações finais

Por fim, tomar o exemplo de grupos que mostram resultados positivos dos processos formativos que vivenciam pode ser um indicativo rumo à construção de uma formação de professores que desenvolva a capacidade de enfrentar desafios, construir estratégias, realizar o trabalho em nível de excelência que tanto desejamos, auxiliando, quem sabe, no desenvolvimento de novos estudos, na redução da evasão dos licenciandos e do abandono do magistério. Essa é uma provocação a ser refletida por professores, gestores, formadores de professores, pesquisadores, políticos comprometidos com a educação pública, entre outros, para o qual convidamos os leitores e as leitoras, deste trabalho, a participarem.

Referências

- FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/v5n8> Acesso em: 10 dez. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 2002. p. 76.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. São Paulo: Paz e terra, 1994. p. 128.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015. Acesso em: 07 out. 2023.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: A relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8265>. Acesso em: 09 out. 2023.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista interfaces da educação**. Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448> Acesso em: 15 dez 2023.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Dialogando sobre interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 10, p. 95-107. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/download/32444/2457/87448>. Acesso em: 18 dez. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **VYGOSTKY - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. Paraíba: Editora Scipione, 1997. p. 112.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-6, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/> Acesso em: 20 dez. 2023.

QUEIROZ, K. Formação docente e prática reflexiva: uma análise do programa de educação tutorial. *In*: NOFFS, N. (org.). **Formação de educadores, pesquisas e criatividade desafios atuais**. São Paulo: Ed. Educ - PUC-SP, 2022. p. 196.

REZENDE, C. de S. B. **Formação inicial construída em articulação com a profissão**: um diálogo com licenciandos vinculados ao programa de educação tutorial da Universidade Federal Fluminense. 2019, 161f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2019.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. Saberes e práticas pedagógicas na licenciatura: Uma contribuição para se conhecer a docência. *In*: **Anais VII CONEDU**- Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editora.realize.com.br/artigo/visualizar/79761>. Acesso em: 14 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 328.

VASCONCELLOS, M. **Plano de trabalho** - Grupo PET Conexões de Saberes na UFF - Formação de professores e projetos interdisciplinares na escola. 2020.²

VASCONCELLOS, M.; ANDRADE, V. C. de. (org.). **Formação de professores e projetos interdisciplinares**: perspectivas para uma outra escola. 1. ed. Curitiba: Editora Brazil Publishing, 2019. p. 153.

² Plano de trabalho escrito para recandidatura como tutora do grupo no ano de 2020, no caso é o plano corrente até o ano de 2026.

A política de formação de professores: PIBID entre tensões e resistências

Alessandra Cristina Raimundo

Introdução

Este texto é um recorte da tese de doutorado intitulada “O avesso do ‘entre lugares’ do PIBID na formação de professores/as de Educação Física”, que investigou narrativamente os *sentidoformativos*¹ do *saberfazer* da docência no (PIBID) de um curso de licenciatura em Educação Física no contexto de uma *redecenáriosformativos*². Nela discutiu-se a dimensão de tensões e resistência dessa política pública que tem por finalidade promover uma aproximação dos alunos/as dos cursos de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Diante disso, esta produção tem por objetivo refletir sobre o cenário da política pública do PIBID tendo em vista as tensões e resistências enfrentadas em uma universidade pública.

¹ A escrita das palavras-conceito juntas e em itálico é uma opção *epistemopolítica*, teórico-metodológica e impulsionada pelo desejo de construir outros modos e caminhos de produção do conhecimento. Essa perspectiva se fundamenta na *pesquisaformação*, adotada por Bragança (2018), inspirada nas pesquisas nos/dos/cotidianos (Alves, 2010) e que busca romper com percursos metodológicos de pesquisas convencionais herdados do paradigma da ciência moderna.

² Ao longo da pesquisa, surgiram paisagens formativas que transbordaram o PIBID, apresentando outros espaços de formação na relação entre Universidade e Escola tecida no/com o PIBID projetos/ações de extensão e Requisito Curricular Suplementar (RCS), caracterizando um movimento de formação denominado de *redecenáriosformativos*.

Revisito e puxo os fios da memória, fios que se entrecruzam e, quando acionados, fazem com que uma coisa puxe a outra! Esse foi o constante movimento realizado na construção desta pesquisa, que se entrelaça com a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Sou professora da rede pública há mais de trinta anos e me mantive permanentemente em diálogo com meus pares, seja nos grupos de formação de professores/as, seja no processo de qualificação profissional nos cursos de especialização e de mestrado. Desse modo, compreendo que rever o passado é encontrar outros sentidos para o presente, e, ao tomar a cena desta narrativa, percebo que o tema “políticas públicas educacionais” esteve continuamente presente em outras pesquisas que realizei nos cursos de especialização e de mestrado.

O caminhar epistemológico e metodológico da pesquisa

Nos anos de 2014 a 2016, tive a oportunidade de ser professora supervisora no PIBID. Assim, meu interesse pelo Programa surge dessa experiência, vivida enquanto professora supervisora, considerando a dinâmica constituída entre os diversos sujeitos/as na formação inicial: professores/as da Universidade que coordenam os grupos de estudantes em iniciação à docência; estudantes de curso de licenciatura e professores/as supervisores/as das escolas que recebem esses/as estudantes e que fazem o papel de coformadores/as. Tal processo singular e ao mesmo tempo coletivo nos desloca do lugar fixo e nos provoca a transitar por outros lugares, um “entre lugar”, que não está situado em pontos fixos, ressignificando o processo de formação dos sujeitos/as.

Esses encontros entre professores/as e licenciandos/as da universidade e professores/as da Educação Básica, vividos no PIBID, em tempos e espaços de formação diferentes, convidam-nos a pensar esse novo lugar, Universidade e Escola, em um diálogo constante, aproximando os conhecimentos teóricos no exercício da reflexão da prática pedagógica. Essa relação tenciona a dicotomia teoria/prática como dimensões polarizadas e provoca um

movimento de restabelecer um equilíbrio na formação teórica do/a professor/a capaz de auxiliar a equacionar os problemas da nossa realidade educacional, revelados no lado prático de sua formação (Lüdke; Barreto, 2005).

Isto posto, esta pesquisa se fundamenta nos estudos narrativos (auto)biográficos, indagando a estrutura dos métodos convencionais de pesquisa e se situa numa perspectiva qualitativa e crítica do paradigma da ciência moderna, implicando romper com o modelo de lógica-formal de pesquisa e suscitar o “retorno dos sujeitos/as” à sua condição de autores/as das suas próprias histórias. Além disso, as escolhas dos referenciais reconhecem os/as autores/as internacionais e brasileiros/as na consistente produção sobre os estudos narrativos (auto)biográficos.

Nesse escopo, o livro “Método (auto)biográfico e a formação”, organizado por Nóvoa e Finger (1988), mantém-se como uma das obras fundamentais para os estudos biográficos, oferecendo alternativas metodológicas para pesquisas qualitativas e se tornando um marco e inspiração para o movimento (auto)biográfico no Brasil. Outra influência da literatura internacional são os autores francófonos, como Pineau (1988), Delory-Momberger (2006) e Josso (2010), que deslocam os modos de se produzir pesquisa em educação, especificamente, nas investigações da formação dos sujeitos.

Quanto aos eventos da área no Brasil, destaco o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) como referência que agrega e difunde produções científicas de pesquisadores/as estrangeiros/as e brasileiros/as, como Maria Helena Menna Abrahão, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, Inês de Souza Bragança e outros/as que têm contribuído com a construção e com a consolidação de percursos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, considerando “modos outros” de se fazê-la. Para Bragança (2018),

[...] no Brasil, temos valorizado experiências narrativas organizadas como memórias de formação (Abrahão, 2008; Passeggi,

2008; Araújo; Morais, 2016), narrativas pedagógicas (Prado, Cunha, Soligo, 2008) e narrativas de formação (Souza, 2004) e que, **guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida, com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita.** Tais abordagens têm sido incorporadas como movimentos de pesquisa e formação, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais (p. 75, grifos da autora).

Portanto, as apostas epistemológicas de pesquisas situadas no próprio contexto geográfico brasileiro anunciam o desafio de encontrar outros modos de fazer pesquisa e produzir conhecimento em uma dimensão (trans)formadora. Na compreensão desse movimento de “modos outros” de fazer pesquisa narrativa, aproximei-me, a partir do conceito de *pesquisaformação*, da abordagem (auto)biográfica compreendendo que ela transita, segundo Motta e Bragança (2019, p. 1039), “[...] entre as narrativas e a aprendizagem autorregulada dos sujeitos, atentando para as dimensões imbricadas nesse movimento: intencionalidade, reflexibilidade, experiência e identidade”.

Fundamentada por esses/as autores/as, o movimento heurístico trilhado na pesquisa foi construído no caminho, com uma diversidade de “tipos de textos de campo” (Josso, 2010). Para responder metodologicamente às questões teóricas levantadas nesta investigação, optei por explorar os seguintes recursos: conversas, escrita autobiográfica, análise de documentos, diário reflexivo, caderno de notas, fotografias, memórias e experiências de vida no contexto da formação de professores/as.

A aproximação com os participantes da pesquisa ocorreu no congresso de Educação Física inclusiva³, realizado na Universidade

³ 1º Congresso de Educação Física Escolar na perspectiva Inclusiva – CEFPEPI – 12 e 13 de dezembro de 2018 UFRJ/Rio de Janeiro.

Federal do Rio de Janeiro. Em uma sessão de comunicação oral, apresentamos um trabalho de pesquisa intitulada “Passado e presente do egresso da Educação Básica como bolsista PIBID”⁴. Nessa ocasião, acompanhei a narrativa do coordenador do PIBID/Educação Física/UFRJ, compartilhando a trajetória profissional de dois ex-bolsistas que viveram a experiência de participar do subprojeto e que, ao se formarem, passaram no concurso público para professores da rede pública e tornaram-se professor/a supervisor/a de Educação Física. Desse modo, percebi que a narrativa das experiências se cruzava.

O mergulho no campo se deu durante o ano de 2019, por meio das reuniões semanais que aconteciam às segundas-feiras, a partir das 18 horas, no prédio da Universidade. As reuniões eram realizadas com a participação do coordenador, do professor supervisor e dos/as bolsistas do PIBID, todos/as sentados/as em roda, no espaço chamado pelos estudantes de “Varandão”, local de circulação da comunidade acadêmica e ponto estratégico de visibilidade.

Segui percorrendo pistas no caminhar, observando a paisagem em constante movimento como um filme do qual também faziam parte as intensas conversas. Conversas? Isso faz sentido na pesquisa? Girei meu olhar para entender a forma de viver e narrar aquelas conversas com a pesquisa. As referências iniciais das narrativas que me guiaram a esse lugar da conversa ancoraram-se na proposta do cineasta Eduardo Coutinho (2008).

A conversa é um convite ao inusitado! Coutinho, escolhendo uma forma de fazer cinema longe de roteiros dirigidos, adota a forma de um “cinema de conversação” e recusa a ideia de entrevistas com roteiros preconcebidos por acreditar que esse procedimento retira a singularidade dos sujeitos. A proposta da

⁴ O objetivo da pesquisa foi compreender as percepções do sentido de ser professor/a na passagem de aluno/a egresso da Educação Básica para a condição de bolsista de iniciação à docência no PIBID de Educação Física na Universidade Federal Fluminense (UFF).

conversa implica seguir por outros caminhos, escapar de roteiros preestabelecidos, recusar a ordem linear, aposta numa relação de constante aprendizado no encontro com o/a outro/a, lado a lado, atravessado por afetos e sentidos.

Foram realizadas seis *entrevistas conversas* com os participantes do PIBID. Os interlocutores e interlocutoras foram o professor coordenador e a professora coordenadora, professores supervisores, professora supervisora e uma bolsista. Assumi as conversas como um aspecto fora das previsões dos manuais metodológicos e dos roteiros estruturados, valorizando, assim, o encontro e a troca sem previsão, bem como apostando na conversa como “[...] potencialidade, como espaço de pensar junto a outros e com outros” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 174) entendendo a arte da conversa como o exercício permanente de escuta, de ouvir modos de ver distintos, ao contrário de um diálogo de perguntas e respostas. Nas *entrevistas conversas*, identifiquei a *rededecenário formativos* constituída pelo PIBID, os projetos de extensão e o Requisito Curricular Suplementar (RCS).

Desse modo, as problematizações a seguir, dizem respeito à política pública do PIBID, diante da complexa conjuntura política, a interpretação do texto da política a partir da leitura do/a coordenador/a do PIBID com/no curso de formação de professores/as de Educação Física. Os desafios envolvidos na construção dessa política geraram movimentos de luta, reflexões e novos olhares para a formação inicial.

Política pública: tensões e resistências

O PIBID é uma política pública para formação de professores/as implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no ano de 2007, com base nos princípios da formação construída “para dentro da profissão”, dando destaque aos professores mais experientes no acompanhamento da formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009). Como uma forma de contextualizar o PIBID,

contemplaremos a seguir os marcos das políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores/as, dialogando com os estudos de Ball (2016), Burton (2014), Zeichner (2010; 2014) e Freitas (2016).

Os estudos de Zeichner (2010) nos oferecem aportes teóricos para pensar o diálogo das experiências formativas entre Escola e Universidade, tendo em vista uma formação docente que colabore efetivamente para uma educação crítica e de qualidade para todos/as. A proposição envolve a criação de espaços híbridos na formação de professores/as, nos quais essa relação de aprendizagem coletiva redescubra conexões possíveis entre “[...] conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica” (Zeichner, 2010, p. 488).

Dando continuidade às conversas iniciadas na pesquisa de mestrado, em que investiguei um programa de uma política pública de classes de aceleração,⁵ enfatizando o componente curricular, convido o sociólogo Stephen Ball, reconhecendo a vasta produção no campo de pesquisa das políticas educacionais e as potencialidades de pensar ferramentas conceituais em diferentes contextos da política. No mestrado, aproximei-me das pesquisas de Ball e Bowe (1992) abordando o ciclo de políticas na análise de uma política pública, o qual é constituído por cinco contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política. Essa abordagem, portanto, representa uma forma de pensar a trajetória de uma política.

Nesse estudo, analisei três contextos: o contexto de influência, no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, sendo, também, o espaço em que ocorrem as disputas entre grupos de interesses e se definem as finalidades sociais da educação; o contexto da produção do texto, que se constitui pelos textos políticos e oficiais que dão forma à

⁵ Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – Política pública de aceleração de fluxo escolar, entendido como possibilidades de os/as alunos/as que se encontram fora da idade/série escolar se reintegrarem ao processo escolar.

política proposta e são as bases iniciais para que estas sejam colocadas em prática; e o contexto da prática, que é o espaço da arena política em que os textos estão sujeitos a interpretações e recriações diferentes, em cada unidade escolar (Raimundo, 2011). É nesse sentido que segue a relevante reflexão de Ball (1992, p. 53), ao afirmar que “os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles os veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos”.

As contribuições de Ball podem ser “[...] compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas de como se deve pesquisar uma política pública em educação” (Avelar, 2016, p. 3). Ball (2016) compreende que a produção da política passa por uma interpretação, uma leitura inicial dos sentidos, sendo traduzida institucionalmente, colocando os textos em ação. Assim, interpretação e tradução “[...] são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder” (Ball, 2016, p. 67). Colocar o texto em ação fundamenta a teoria da atuação defendida por Ball e envolve processos de criação e interpretação do texto da política, superando a noção de implementação como algo racional, linear. Sua posição teórico-epistemológica tem ajudado a compreender a complexidade dos contextos da política como plurais, tentando pensar a política não como algo estático, “[...] mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (Ball, 2016, p. 6), o mundo social e o sujeito, que se encontra como um ator interpretativo.

Na tessitura dos *fiosfluxos* no percurso da *rededecenáriosformativos*, percebo que os transbordamentos do PIBID, no contexto do curso em que está imerso, provocam os atores para um processo de criação e interpretação da política para outros modos de pensar o processo de formação. A política, nesse caso, movimenta-se em diálogo com a complexidade do contexto, produzindo novos cenários e sentidos para a formação.

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: do que tratam as políticas públicas educacionais? Quais são suas finalidades? Qual o papel do Estado na formulação dessas políticas? Quais os embates e as disputas de grupos de interesses que interferem na construção das políticas públicas? O que é feito nas políticas públicas que interferem diretamente na vida das pessoas? Sem a pretensão de esgotar seu significado, entendemos que as políticas públicas educacionais podem garantir dignidade e cidadania, oferecendo à população acesso aos direitos a uma educação pública gratuita e de qualidade. As políticas públicas são uma ação estatal tomada por uma entidade que não é neutra, “[...] elas são ‘públicas’ porque envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputas” (Burton, 2014, p. 319).

Com a participação e influências de diversos atores na formulação de políticas, estas não respondem a modelos lineares, são negociadas e se encontram no campo de correlação de forças e disputas de projetos com interesses próprios. Podemos observar os editais da Residência Pedagógica (RP) e do PIBID, com a nova reconfiguração da portaria 06/2018 e 07/2018, submetidos à reprodução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos projetos enviados à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também, a nova Resolução das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores CNE/CP 02/2019, instituída com o objetivo de estabelecer a BNCC como currículo nos cursos de formação, busca homogeneizar e padronizar o currículo para atender à lógica do Estado gerencialista alinhado aos interesses do mercado e da privatização da educação.

Burton (2014) nos oferece elementos conceituais para pensar outras perspectivas ideológicas sobre o papel do Estado na formulação de políticas públicas educacionais. O Estado é apenas mais um protagonista na formulação de políticas – já que participam também os/as representantes dos interesses do setor privado, os/as fornecedores/as do mercado, os/as professores/as e

os/as alunos/as – que tem “[...] agido ao lado de outras influências sociais e econômicas (por exemplo, instituições financeiras internacionais e grupos de pais) em um sistema menos delineado e hierárquico” (Burton, 2014, p. 329). O autor, ao analisar o papel do Estado na formulação de políticas, compartilha uma versão atualizada da perspectiva pluralista: o neopluralismo, que “[...] nos permite ver que, enquanto todos os grupos podem ter uma voz, alguns podem ser mais poderosos e ter mais peso do que outros junto aos que decidem” (*Ibidem*, 2014, p. 329).

Esse diálogo se estreita com as pesquisas e reflexões de Freitas (2018) sobre avaliações em políticas públicas educacionais no país. O autor apresenta uma análise crítica sobre a visão empresarial no Brasil, indicando os efeitos negativos das políticas públicas de formação de professores/as e processos regulatórios da gestão escolar: “[...] a educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29). Freitas segue ativo, afirmando, em suas publicações, a defesa da educação pública e colocando-se contra a destruição do sistema público de educação.

As ideias propagadas pelos reformadores, empresários da educação, justificam que a via da privatização oferecerá uma melhor qualidade para a educação pública, a partir de uma lógica gerencialista, implementando um modelo de gestão na escola com foco nos objetivos de aprendizagens.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (Freitas, 2016, p. 140).

Essa reforma global faz parte de uma série de outras reformas, produtos do neoliberalismo em escala mundial. Podemos examinar

o impacto das políticas educacionais a partir das reformas ocorridas na década de 1990 (considerada, mundialmente, um período de transformações políticas e econômicas), que contaram diretamente com a participação dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais passaram a financiar as políticas públicas educacionais, resultantes do processo de globalização. A concepção de qualidade de ensino verificada nesses documentos está diretamente vinculada à

[...] mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996 *apud* Dourado *et al*, 2007, p. 11).

A intenção é formar professores/as que pudessem ter competências e habilidades para se adequar às novas exigências produtivas orientadas para o mercado, um modelo de gestão educacional pautado pelo binômio eficiência e eficácia, no controle e na mensuração de resultados avaliados em testes de larga escala em nível nacional e internacional, na prescrição de currículos.

Nessa perspectiva, esse marco regulatório, em sintonia com as orientações propostas pelos organismos internacionais, respalda o controle da qualidade do sistema educacional marcado pela implementação de políticas educacionais com implicações diretas na qualificação profissional, materializada na formação inicial e continuada de professores/as. Tais políticas foram orientadas por uma estrutura de legislações, aprovadas por diversos ordenamentos legais, como: a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010), a segunda versão do

Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e a Política Nacional de Formação de Professores, instituída em 2009.

As mudanças na LDBEN, por exemplo, fortaleceram a ideia do regime de colaboração entre a união e os municípios no sentido de instituir um pacto federativo com o compromisso de pensar um sistema nacional de educação. No campo da pesquisa, destacamos os estudos de André *et al.* (1999) que apontaram a necessidade de políticas públicas educacionais em regime de colaboração federativa destinadas à formação inicial e continuada de professores/as da rede pública e à valorização do trabalho docente. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com vigência entre 2014 a 2024, aponta-nos diretrizes e metas articulando estados e municípios na elaboração de políticas públicas capazes de minimizar as desigualdades educacionais, garantir democraticamente os direitos ao acesso a uma educação pública de qualidade, à valorização dos professores/as ao financiamento da educação (BRASIL, 2015).

O PNE/2001 apresentava como objetivo a valorização do magistério, buscando articular uma política que contemplasse a formação inicial e continuada de professores/as, melhores condições de trabalho, salário e carreira (BRASIL, 2001). Esse movimento começa no segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2011), por meio do Ministro da Educação, Fernando Haddad, instituindo uma nova reconfiguração delineada no campo da formação dos/as profissionais da educação, com a reorganização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e suas atribuições. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) altera a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e modifica as competências e a estrutura organizacional da instituição com a finalidade de formular políticas para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica e Ensino Superior, em regime de colaboração entre Estados, Municípios e Distrito Federal, criando, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica (DEB).

No conjunto de políticas da DEB, foi instituído, pela portaria MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID, com a proposição de incentivo e valorização da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. O Programa faz parte da política mais ampla do MEC, que criou, inicialmente, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, 01/2009) revogada, posteriormente, pelo Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essa política coloca em destaque o papel das instituições formadoras, a importância dos projetos formativos articulados com a formação inicial e continuada de professores/as, tendo em vista a escola como *locus* de desenvolvimento da formação docente, elementos essenciais à profissionalização, à articulação entre teoria e prática e à produção de saberes e experiências, reconhecendo o protagonismo docente e a valorização do magistério.

O primeiro edital nacional do PIBID foi restrito às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido à ausência de procura por essas licenciaturas, como também pela alta evasão nesses cursos, resultando na falta de professores para atender à demanda das escolas (Silveira, 2017). No ano de 2009, o PIBID foi ampliado contemplando todas as licenciaturas e expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, com participação de estudantes a partir do segundo período da graduação. A concessão de bolsas aos participantes do projeto institucional (estudantes de licenciatura, coordenador/a docente da IES, coordenador/a do subprojeto e professor/a supervisor/a) incentiva e valoriza políticas de estímulo à profissionalização docente.

Os dados do relatório final da DEB (2009-2013) confirmam o avanço significativo do Programa: de 3.088 bolsistas, em 2009, para 90.000 mil bolsas, no ano de 2013, o que pode caracterizar uma procura maior do número de instituições e escolas. Para além disso, o relatório da DEB traz dados importantes sobre a contribuição do Programa nos cursos de licenciatura, tendo-se identificado: a

diminuição da evasão e o crescimento da procura nos cursos de licenciatura; a integração entre teoria e prática; a aproximação entre Universidade e Escola pública, envolvendo os/as docentes, alunos/as da Universidade e professores/as da Educação Básica; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento dos cursos de licenciatura, os quais ganham novo *status* na comunidade acadêmica; e a elevação da autoestima dos/as futuros/as professores/as envolvidos/as no Programa (BRASIL, 2012).

Na Universidade, vários/as professores/as buscavam, nos projetos de ensino, extensão e pesquisa, estreitar o diálogo com a Escola, mas não conseguiam ampliar a discussão porque a participação de docentes da Escola pública e licenciandos/as era reduzida. Tratava-se de intenções isoladas e algumas poucas coletivas que não impactavam os currículos dos cursos, ainda que as proposições desses projetos se aproximassem de uma concepção de formação do PIBID.

A pesquisa de Gatti e Nunes (2009), em um país continental como o Brasil, sinalizava modelos e concepções de formações diferentes e a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura. Isso é confirmado pelo coordenador nacional do PIBID, no período de 2011 a 2015, Hélder Eterno da Silveira, que, ao realizar inúmeras visitas institucionais, observou a diversidade das concepções sobre a formação de professores/as no Brasil. Para Silveira (2017), era necessário refinar as concepções sobre o Programa para reconstruir as normativas do PIBID.

A CAPES organizou um planejamento que implicou consultar os/as coordenadores/as institucionais do Programa, os/as docentes da Educação Básica e os/as bolsistas sobre a importância do PIBID. Assim, “[...] abria-se um caminho para o melhoramento do PIBID, inaugurando caminhos possíveis para sua reconfiguração” (Silveira, 2017, p. 55). Para esse desafio, foi criado um importante canal de diálogo: o Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPIBID) com representação de todos os estados brasileiros e com a diretoria que seria a interlocutora da CAPES. Uma das ações relevantes foi a consulta pública sobre o PIBID que, para além da

avaliação, contava com proposições para melhoria do Programa. As contribuições apresentadas consideraram as diversas realidades das instituições e aprofundaram os estudos sobre o impacto do PIBID na formação de professores/as, o que resultou na nova normativa do Programa, portaria nº 096, de 18 de julho de 2013⁶.

Uma tensão da política encontrada na pesquisa diz respeito ao processo interno de uma concepção de formação de professores/as no contexto do curso. Na abertura do Edital PIBID/2013, a universidade pesquisada se candidatou. Segundo o professor coordenador de área,

[...] tentamos sensibilizar outros/as professores/as que trabalhavam diretamente com o ensino da Educação Física e nessa transição o subprojeto PIBID ficou fora durante quatro anos. Os/as professores/as que aceitaram o desafio, construíram um projeto com característica próxima de um projeto de pesquisa e não deixaram claro as ações de formação dentro do processo, então foi o único curso de licenciatura na UFRJ que teve o projeto reprovado (Coordenador/PIBID/EF- entrevista em 25/02/2019).

Ao mobilizar o diálogo com os protagonistas do PIBID e acompanhar a política no espaço de atuação, seja nesta pesquisa, seja como professora supervisora, percebi outras formas de desenvolvimento da cultura docente, a partir da diversidade das ações pedagógicas propostas nos projetos do PIBID, organizadas em cenários formativos, considerando o perfil das coordenações de área. Esse movimento acompanha a afirmação de Ball (2016), pois “[...] se trata de começar por aquilo que acontece de fato em locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o ‘desenvolvimento’ destes atores” (p. 7).

⁶ Essa normativa destaca os aspectos essenciais para a “[...] reconstrução das concepções sobre o exercício profissional e as práticas didáticas” (BRASIL, 2013).

O acesso aos conhecimentos destacados acima e a experiência como professora da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, contribuíram para maior consciência como professora supervisora do PIBID (2014-2016). Além disso, fizeram-me recordar a década de 1990, ainda como aluna do curso de licenciatura em Educação Física, em que a única oportunidade que tive de viver situações de aprendizagens no *lócus* de formação fora acompanhar (por dois semestres no final do curso) um professor de Educação Física.

Nesse momento, não conseguia vislumbrar mudanças para esse contexto e tampouco parecia haver outros modos de conceber a formação. O conjunto dessas experiências possibilitou, durante anos, construir uma leitura crítica sobre a formação descontextualizada recebida, considerando intransponível o diálogo entre as instituições com uma clássica divisão, em que a universidade produzia conhecimento e a escola era o campo de aplicação.

A reflexão acerca desses momentos vividos nos leva a conjecturar que é possível construir outros modos de formação, para manter relações mais horizontalizadas entre Universidade e Escola, considerando esta como lugar de produção de saberes, reconhecendo os saberes existentes nessa instituição, não a colocando apenas como campo de aplicação de conhecimento vindo da Universidade. Isso significa reconhecer a Escola, também, como lugar de formação e os/as professores/as como coformadores/as no processo de desenvolvimento dos/as futuros/as profissionais da educação, promovendo o diálogo entre as instituições e rompendo com essa lógica dualista, que é contrária ao que preconiza a perspectiva crítica. Por outro lado, Zeichner (2014) alerta que

[...] muitos desses Programas 'críticos' veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais

devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola (p. 2214).

Podemos dizer, nos 14 anos da política pública do PIBID, que o processo político é complexo, envolve variados contextos sociais, econômicos e políticos específicos, não responde a uma trajetória racional e linear, sendo marcado por disputas, negociações e embates na formulação e na materialização da política (Ball, Bowe, 1992; Burton, 2014; Gatti, 2019). Observando as tensões e resistências encontradas até o momento no processo de desenvolvimento do PIBID como política pública, é possível identificar avanços, descompassos, dificuldades, anúncios de término do Programa e diversos processos de persistência. Esse movimento se intensifica a partir de um contexto de desaceleração econômica, na segunda gestão do governo Dilma, pelo qual passava o País, com previsão de políticas de ajustes fiscais priorizando a redução dos gastos públicos. Vale destacar a necessidade de o PIBID se manter como uma política de Estado e não de Governo, visto que é muito comum que o mandato de um determinado partido político não dá continuidade às políticas públicas, principalmente, na área da Educação.

Esses ajustes fiscais geraram à CAPES a incumbência de realizar adequações no seu orçamento, impactando seus Programas e ações, entre eles o PIBID, mais especificamente no final de 2015. No XVII Encontro Nacional do PIBID, realizado na cidade de Natal-RN, em 2014, vivenciamos os primeiros sinais da política de descontinuidade do Programa, dentre os quais o atraso dos pagamentos das bolsas. Esse cenário demandou grandes mobilizações nacionais e atos de resistências, como o movimento “Fica PIBID”, em defesa de sua manutenção, contando, ainda, com a participação dos diferentes atores inseridos no Programa do Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID e PIBID Diversidade (FORPIBID) que vinham sistematicamente denunciando a redução de recursos.

Em fevereiro de 2016, a CAPES anunciou a continuidade do Programa sem lançar um novo edital. Segundo o secretário de

Educação Superior do Ministério da Educação, Jesualdo Pereira Farias a intenção não era extingui-lo ou reduzi-lo e, sim, redirecioná-lo para as escolas com o IDEB mais baixo nas avaliações do MEC. Apesar das conquistas significativas, surgem outros desafios, concretizados na criação da Portaria nº 046/2016 da CAPES, que alterou a concepção, os objetivos e o desenho da proposta inicial. Em alerta, o FORPIBID, novamente, posicionou-se por meio de uma carta pública intitulada, “Contra a opressão e pela coragem de formar professores”, manifestando surpresa e indignação frente à Portaria nº 046/2016⁷ da CAPES, solicitando sua imediata revogação.

A revogação da Portaria ocorreu dois meses depois, diante da força das mobilizações e do acionamento da Justiça. Para Ball (2016), na arena da prática da política, cabe aos sujeitos interpretar o texto da política e identificar processos de resistência, arranjos, subterfúgios e conformismo. Com a mudança de gestão da CAPES, o recém nomeado presidente, Abílio Baeta Neves, assinou a Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016, revogando a Portaria nº 46/2016. Porém, a ameaça do fim do programa se intensificou após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). No Governo Michel Temer, houve a maior ameaça, com a publicação do Projeto de Emenda Constitucional 95 (PEC/95) que reduzia os gastos públicos congelando-os por 20 anos, sendo os programas sociais afetados, com a descontinuidade das políticas educacionais, que deixavam de ser prioridade para o Estado. Isso comprometeu a implementação das diretrizes e metas do Plano Nacional de

⁷ A Portaria nº 046/2016 da CAPES veio ao encontro dessa proposta, exigindo que as IES assinassem um termo de adesão renunciando aos Projetos Institucionais em andamento (editais 061 e 066/2013 regidos pela Portaria 096/2013). Tirando proveito das circunstâncias da crise política do País, medidas decisivas foram implementadas de modo apressado, sem participação, reestruturando radicalmente o Programa e rompendo com a vigência programada até 2018. A medida é grave pois rompe com o princípio de continuidade do PIBID enquanto política de Estado, requisito na busca de excelência de resultados na educação (CARTA FORPIBID, 27 de abril, 2016).

Educação, bem como o PIBID, tendo em vista sua relevância para a formação docente no Brasil.

Para Dourado (2018),

[...] esse novo cenário marcado por políticas de ajustes cuja lógica se contrapõe ao avanço das políticas sociais, entre elas a garantia do direito à educação, é marcado por retrocessos também na agenda de maior articulação federativa por meio de normas de cooperação e arenas federativas efetivadas por processos de descentralização qualificada, instâncias interfederativas de caráter vinculante, entre outros. As atuais políticas caminham na contramão de um sistema nacional de educação por meio da retomada de políticas marcadas pela centralização da União, em detrimento da consolidação de normas de cooperação e colaboração entre os entes federados (p. 495).

Diante do cenário incerto do Programa para o ano de 2018 e considerando o prazo previsto de encerramento sob a vigência do Edital 61 e 66, até março de 2018, as mobilizações continuaram por meio das Instituições de Educação Superior (IES), das manifestações de diversas entidades e comunidades escolares, do apoio de diversos parlamentares, do poder legislativo e da ação incisiva do FORPIBID. Foram recolhidas 318 mil assinaturas enviadas ao Ministro da Educação e solicitado o pedido de prorrogação do edital até a finalização do processo seletivo dos novos projetos institucionais, em agosto de 2018, conforme previsão anunciada pela DEB/CAPES/MEC. O pedido foi negado, causando decepção aos professores e estudantes (FORPIBID, 2018).

Em 28 de fevereiro de 2018, no governo de Jair Bolsonaro, a CAPES anuncia a nova Política de formação de professores apontando para a “Modernização do PIBID” e lança a Portaria nº 038/2018 que institui o Programa de Residência Pedagógica (PRP) para os estudantes da segunda metade dos cursos de graduação, matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, com objetivo de estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. No dia seguinte, o governo

lança o Edital do Residência Pedagógica 06/2018 e PIBID 07/2018, sob várias críticas por parte das entidades científicas e IES.

As entidades científicas elaboraram um documento mostrando-se contrárias ao conteúdo dos Editais CAPES 6 e 7/2018, manifestando-se contra a política de formação docente do MEC, que exigia que os Programas de formação inicial implementassem a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto critica o documento normatizador da BNCC na implementação do currículo sem reconhecer as diversas realidades das escolas públicas e privadas, bem como a visão reducionista da formação pautada no currículo de prescrições fixas e descritores de conteúdos utilizados como mecanismo regulador para serem medidos em avaliações de larga escala (CARTA DA ANFOPE, 2018).

A vinculação da BNCC aos programas de formação inicial fere a autonomia das IES e subestima as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil, desconsiderando os princípios da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e contrariando a concepção de formação emancipadora descrita no artigo 5º:

[...] a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 5-6).

O novo Edital do PIBID muda significativamente a estrutura do Programa e coloca em risco a qualidade no desenvolvimento das ações. Campelo (2019), Cornelo e Schneckenberg (2020) destacaram, em suas pesquisas, as contradições do Edital do PIBID 61/2013 e o novo Edital 07/2018: alteração na seleção dos bolsistas, voltada para os licenciandos da primeira parte do curso; redução do tempo de permanência, de 24 para 18 meses; inserção de

licenciandos sem bolsa; indefinição de recursos financeiros; abrangência do PIBID com a participação dos licenciandos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); participação das IES com fins lucrativos ampliando as bolsas que eram limitadas para os alunos participantes do ProUni para todos os demais licenciandos dessas instituições; e obrigatoriedade de incluir no plano de atividades os objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC tornou-se currículo obrigatório para os sistemas e as redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em todo território nacional. Atuando como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, recebemos da Secretaria de Educação as Orientações Curriculares de Educação Física pautadas nas informações descritas na BNCC. Fomos solicitadas a identificar os códigos das habilidades para serem incluídos no planejamento anual, mesmo discordando da concepção do documento voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Quando entrei no campo desta pesquisa, em 2019, existia um desconforto por parte do Pedro⁸ (coordenador de área do subprojeto Educação Física), e Lorenzo⁹ (supervisor do PIBID), principalmente devido ao Programa não estar de acordo com a BNCC na Educação Básica, tampouco haver sua vinculação aos Editais dos programas de iniciação à docência. Em primeiro lugar, teciam-se críticas à BNCC da Educação Básica e sua organização no formato de um currículo prescritivo por competências e habilidades; em segundo lugar, havia o rompimento com a continuidade de políticas que vinham sendo gestadas no âmbito da formação de professores/as com a sociedade civil. Um exemplo disso é a constituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – Resolução CNE/CP 2/2019 que, revoga a Resolução 02/2015 e articula a BNCC da Educação Básica

⁸ Usamos o codinome Pedro para identificar o coordenador do subprojeto Educação Física.

⁹ Usamos o codinome Lorenzo para identificar o professor supervisor do PIBID.

com as diretrizes de formação de professores/as, alinhando essas políticas públicas educacionais a um conjunto de estratégias que, segundo Freitas (2016), fazem parte de um movimento de reforma empresarial da educação.

Para o autor, a reforma empresarial da educação em sintonia com as políticas neoliberais e as novas determinações deixam clara a participação de outros atores na área da educação, para além do Estado e dos organismos internacionais. Ainda que exista resistência dos professores e professoras e de entidades acadêmicas e profissionais da Educação, a reforma empresarial conta com a participação das grandes corporações do setor privado da educação e de instituições filantrópicas. Isso significa dizer que

[...] o modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definido com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (Freitas, 2016, p. 140).

O coordenador é enfático ao destacar a crítica à BNCC e sua vinculação às diretrizes de formação de professores/as, por entender que esta prioriza, principalmente, os processos de controle e precarização da formação vividos no cotidiano da universidade e nos cursos de formação de professores/as. Essa reflexão vem acompanhada da leitura crítica da intervenção dos organismos internacionais, com a participação do Banco Mundial em propor diretrizes em seus documentos oficiais desde a década de 1990, transformando universidades públicas – cujas atividades abarcam ensino, pesquisa e extensão – em universidades operacionais para aplicação das habilidades previstas na BNCC.

Considerações finais

Retorno à teoria da atuação de Ball (2016) de que essas políticas não são lineares e/ou estáticas. No limite dessa complexidade e dos contextos sociais diversificados em que a política é tecida, ela se move e se modifica. As mudanças orçamentárias ocorridas afetaram diretamente a materialização da política, geraram atrasos no pagamento das bolsas que exigiram grandes mobilizações nacionais em defesa da sua manutenção e a criação do movimento de resistência “Fica PIBID” que contou com a participação de outros coletivos organizados como o FORPIBID.

Outra tensão vivida foi em relação à Portaria 046/2016 da CAPES. Após o golpe do governo, Michel Temer, ao assumir a presidência, implementa um pacote de ajustes fiscais, anunciando a descontinuidade do PIBID. O Programa deixaria de ser uma política de Estado, ao expressar o compromisso de um governo ocasional, numa conjuntura no tempo da vida política deste País. O FORPIBID, com o apoio de outras entidades, mobilizou-se para o diálogo e enfrentamento em defesa do Programa e conseguiu a revogação da portaria. Outras mudanças foram em relação ao novo edital 07/2018 do PIBID, propondo uma nova estrutura na sua organização (redução do tempo do Programa, participação de voluntariados não bolsistas, seleção de estudantes logo nos dois primeiros semestres, e obrigatoriedade das atividades pedagógicas vinculadas à BNCC).

No contexto da pesquisa, a leitura crítica feita pelos coordenadores de área do subprojeto PIBID/Educação Física e pelos bolsistas, possibilitou momentos de reflexão acerca do cenário político perpetrado. Como afirma Ball (2016), o/a ator/atriz da política utiliza ferramentas analíticas para suas interpretações de políticas e a “[...] ideia de atuação é pôr estas coisas em jogo: colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática” (2016, p.7). Tecendo os *fiosfluxos* da pesquisa, encontro no contexto desse estudo, outras disputas internas em

relação à concepção de formação de professores/as no curso de licenciatura que provocam o transbordamento da política pública do PIBID originando a constituição de uma *Rededecenáriosformativos* que segue resistindo, interpretando e modificando outros modos de pensar a formação de professores/as.

A reflexão acerca desses momentos vividos nos leva a conjecturar que é possível construir outros modos de formação, para manter relações mais horizontalizadas entre Universidade e Escola, considerando esta como lugar de produção de saberes e reconhecendo os saberes existentes nessa instituição, sem enxergá-la apenas como campo de aplicação de conhecimentos vindos da Universidade. Isso significa reconhecer a Escola, também, como lugar de formação e os/as professores/as como coformadores/as no processo de desenvolvimento dos futuros/as profissionais da educação, promovendo o diálogo entre as instituições e rompendo com essa lógica dualista, contrária ao que preconiza a perspectiva crítica.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- AVELAR, M. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29 de fevereiro de 2016.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L. (Orgs.).

Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, v. 1, p. 65-81, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CBE nº2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 046**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

CAMPELO, T. da S. **Entre transformadores e reformadores: O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27. junho de 2020.

COUTINHO, E. Entrevistas. In: BRAGANÇA, F. (org.). **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2008. (Coleção encontros).

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas/** GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

JOSSO, M. **Experiência e vida e formação**. EDUFERN; São Paulo, Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica de Educação).

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Revista cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, V. 27 n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, set./dez. 2019. p. 1034-1049.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. dos Recursos

Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, p. 329-348, ago. 2006.

RAIMUNDO, A. C. **Educação Física no projeto acelerar para vencer na rede estadual de ensino em Uberlândia/MG**. 2011. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011.

SERPA, A. Conversas possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. (Coleção Ciência e pesquisa em questão;1). p. 93-118.

SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 50-62, jan./jun.2017.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Grupo de pesquisa formar-UFF: investigando processos formativos originados sob a perspectiva colaborativa no início da carreira docente

Helen Pereira Ferreira
Mônica dos Santos Toledo
Mônica Vasconcellos
Patrícia Gomes Passos

Introdução

Este capítulo tem como propósito apresentar os percursos de elaboração e desenvolvimento de uma investigação em perspectiva colaborativa no contexto do grupo Formar-UFF/CNPq - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. O estudo, em andamento, está previsto para ocorrer entre os anos de 2024 e 2027, com enfoque na formação de professores, especialmente junto àqueles que vivem os desafios do início da carreira docente. Assim, buscamos refletir sobre as nuances que envolvem a construção coletiva de uma pesquisa, considerando que, em cada fase, desde sua concepção, são propiciadas importantes reflexões e aprendizagens a todos os envolvidos.

Retomamos, portanto, os primeiros movimentos relacionados à elaboração do projeto de pesquisa. Entre os anos de 2022 e 2023, no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e após a realização de reuniões de avaliação interna sobre o trabalho que vínhamos desenvolvendo nos anos anteriores, concluímos que era o momento de projetar novos rumos. Com essa perspectiva, a temática da colaboração na relação com a

formação de professores foi mantida por ser o eixo central das pesquisas desse coletivo que, desta vez, definiu que a atenção se voltaria, principalmente, para o início da docência sob inspiração da pesquisa narrativa autobiográfica. Em decorrência disso, o grupo foi articulando um levantamento e estudo da literatura (Boavida; Ponte, 2002; Bragança, 2023; Fiorentini, 2019; Mariano, 2006; Passeggi, 2008; Prado, 2011) e a construção do projeto de pesquisa. Para isso, um pequeno coletivo foi formado com a intenção de preparar, paulatinamente, as versões do projeto que seriam apreciadas, reformuladas/complementadas pela totalidade do Formar durante as reuniões quinzenais. Esse pequeno grupo, continuamente aberto à participação dos/as interessados/as, contou diretamente com a atuação de professoras da Educação Básica que também eram alunas do Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF. Ao longo do ano de 2022, o subgrupo formulou propostas para os tópicos que viriam a compor o projeto e, utilizando a premissa de *wiki*¹, criou um documento aberto para que seus integrantes pudessem ter acesso e fazer a construção coletiva e colaborativa do projeto, uma vez que esse tipo de ferramenta propicia a gestão de informações de forma simples e rápida.

De início (em 2023), uma primeira versão dos objetivos foi apresentada pelo subgrupo, analisada e aprimorada pelo Formar durante uma parte das reuniões até a sua aprovação. Com os objetivos definidos, o mesmo movimento foi adotado em relação a todo o percurso metodológico do projeto. Durante as reuniões de avaliação ocorridas em 2022, a variação entre os níveis de experiência no campo da pesquisa foi um ponto destacado como fator que poderia comprometer a compreensão daqueles que ainda não tinham conhecimento sobre o assunto. Por isso, entendemos que seria fundamental realizar uma nova série de estudos (Gil,

¹ A origem do termo *wiki* vem da palavra havaiana *wikiki*, que significa “rápido”, na informática o termo *wiki* é empregado a uma ferramenta projetada para que os integrantes de um projeto possam colaborar na construção/criação e compartilhamento de documentos e outros materiais *on-line*.

2002) e promover uma sequência de oficinas voltadas ao entendimento e à construção de projetos de pesquisa. Esse processo se deu durante o ano de 2023, a partir da constituição de subgrupos que integravam mestres/doutoras/doutorandas e graduandos/graduados que, após discussão da literatura relativa à temática da pesquisa, expunham explicações gerais e trocavam informações acerca da construção de um projeto de pesquisa passando, assim, a trabalhar juntos/as nas oficinas durante as reuniões.

Com maior clareza e apropriação, as análises das propostas relacionadas ao projeto de pesquisa do Formar foram se tornando mais frequentes e consistentes, até a aprovação da sua versão final pela totalidade deste coletivo. O projeto foi intitulado "**Com a palavra os professores iniciantes! Relações entre processos formativos e os saberes docentes originados sob a perspectiva colaborativa**" e tem por finalidade investigar as relações entre os processos de formação docente forjados a partir de perspectivas colaborativas e as estratégias adotadas por professores que iniciam a carreira, com vistas ao enfrentamento e/ou superação dos desafios profissionais, bem como analisar os saberes docentes originados neste processo. Dialogando com abordagens ligadas à pesquisa colaborativa, a investigação envolve professores da Educação Básica, do Ensino Superior e licenciandos interessados neste campo de estudo.

Antes de esclarecermos os meandros da pesquisa, consideramos importante dizer que o grupo Formar-UFF tem se dedicado desde 2017 a estudar, elaborar e desenvolver projetos relacionados aos campos de estudo que abarcam: a formação de professores na relação com o contexto da profissão e o começo da carreira; os saberes e os conhecimentos docentes na interface com as práticas pedagógicas; grupos colaborativos e pesquisa colaborativa no elo com a formação docente (Boavida; Ponte, 2002; Fiorentini, 2019; Freire, 2019; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2010; Tardif, 2014) e, mais recentemente (a partir de 2021), a pesquisa narrativa (auto)biográfica com foco na formação docente (Bragança, 2023; Passeggi, 2008; Prado, 2011).

Em paralelo a esses estudos, integrantes do Formar que compõem o grupo PET-Interdisciplinar² vêm desenvolvendo, desde 2015, em parceria com escolas públicas de Niterói/RJ projetos interdisciplinares que integram professores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O processo se desenvolve por meio de um ciclo de trabalho denominado Jurema (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2024) que compreende estudo da literatura, fase de aproximação com a escola, elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, produção de artigos científicos e avaliações (processuais e final).

Essa parceria colaborativa entre professores, estudantes e licenciandos tem gerado contribuições para a formação dos partícipes e desencadeado o surgimento de questões didático-pedagógicas que nos convidam a olhar com mais atenção para os desafios vividos, cotidianamente, pelos professores nas escolas onde atuam (Rezende; Vasconcellos, 2019). Também nos provocam a perceber as diversas e conflitantes expectativas dos licenciandos quanto ao exercício da docência e ao ingresso na profissão.

Em síntese, as experiências e as pesquisas que envolvem o grupo PET-Interdisciplinar/UFF (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2024; 2019) somadas aos anseios do Formar nos levam a dirigir nossos interesses para questões relacionadas ao início da docência compreendendo que a própria composição do grupo pode incitar a ampliação de olhares e o aprofundamento de temas que ajudem a minimizar os impactos negativos, frequentemente, vividos no período de inserção profissional docente (Santos; Vasconcellos, 2020; Vasconcellos, 2009). Assim, movidas pelos estudos e pelas experiências acumuladas em nossas pesquisas, bem como em virtude dos percursos formativos que implementamos com o Formar e o PET-Interdisciplinar, entendemos que havia chegado o momento de construirmos um percurso de pesquisa e formação que alinhasse perspectiva

² O Grupo PET-Interdisciplinar (UFF) integra o Programa de Educação Tutorial (PET-MEC/SESu).

colaborativa, experiências e narrativas docentes como fontes propícias à reflexão, à produção de conhecimentos e ao enfrentamento dos complexos desafios presentes na formação docente e no ambiente profissional dos professores, sobretudo, no momento inicial da carreira.

Por fim, salientamos que a abertura ao diálogo que buscamos alimentar no Formar exige pausas, recuos, resiliência, observação atenta, autocrítica, disponibilidade para lidar com a diversidade em vários sentidos e investimento na construção de relações de confiança e respeito mútuo. Cabe lembrar que no grupo há docentes que atuam na graduação e na pós-graduação, outros que lecionam na Educação Básica e/ou cursam o mestrado/doutorado e uma considerável parcela de jovens que cursam a licenciatura. Articular tudo isso não é tarefa simples e requer a construção contínua (e não linear) de relações cada vez mais dialógicas; a busca coletiva de soluções para os problemas e as tensões que pululam; o partilhamento, nada fácil, das frustrações, das dificuldades e de espaços que fomentem trocas e conquistas sem distinção. Este percurso não tem fim e sua construção é repleta de obstáculos nem sempre superados em curto espaço de tempo, mas, sem dúvida, as aprendizagens são inegáveis!

Objetivos e aporte teórico-metodológico

Considerando as bases e os horizontes vislumbrados pela nossa pesquisa, tomamos a formação de professores (Freire, 2019; Gatti, 2016; Nóvoa, 2017), o início da carreira docente (Marcelo Garcia; Vaillant, 2017; Tardif, 2014) e as epistemologias colaborativas (Fiorentini, 2019; Boavida; Ponte, 2002) como campos conceituais que, ao se entrelaçarem, provocam a expansão das nossas possibilidades de atuação. Dito de outra maneira, em nosso entendimento a formação de professores é um movimento processual, contínuo e social que em diálogo com os conhecimentos relacionados à colaboração pode proporcionar aos professores iniciantes caminhos que possibilitem outros olhares acerca dos

atravessamentos provocados pelas múltiplas dificuldades e inseguranças que acabam levando boa parte dos jovens professores a decidirem pelo abandono da profissão (Gonzalez-Escobar, *et al*, 2020; Santos; Vasconcellos, 2020).

A pesquisa contemplada neste capítulo tem por objetivo investigar as relações entre processos de formação docente forjados a partir de perspectivas colaborativas e as estratégias adotadas por professores que iniciam a carreira, com vistas ao enfrentamento e/ou à superação dos desafios profissionais, bem como analisar os saberes docentes originados neste processo. Para tanto, temos como objetivos específicos: identificar e analisar os desafios e as dificuldades que afligem licenciandos/as e professores/as iniciantes acerca do ingresso no magistério; descrever e analisar as principais estratégias de formação constituídas pelo grupo com vistas à superação dos desafios profissionais vividos no começo da profissão; apreender os saberes gerados por professores iniciantes e futuros professores no decorrer do processo formativo vivenciado com o grupo; e relacionar as principais estratégias de formação constituídas pelo grupo aos saberes profissionais que professores iniciantes mobilizam no desenvolvimento do seu trabalho na escola.

Em termos metodológicos, buscamos desenvolver uma pesquisa qualitativa (Alvez-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002), pautada pela abordagem colaborativa (Boavida; Ponte, 2002). Essa abordagem considera a participação de todos os envolvidos na investigação em todas as suas etapas,

[...] desde a negociação do objectivo do projecto, a determinação do caminho a percorrer, a definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, a criação e manutenção de relações de confiança entre os membros da equipe, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança das condições em que o trabalho se realiza (Boavida; Ponte, 2002, p. 10).

Nesse sentido, a riqueza do papel da colaboração no processo de formação inicial e continuada do professor reside também no fato de direcionarmos diferentes olhares para um mesmo objeto - o ensino - permitindo que percepções diferentes sejam colocadas em xeque pelo grupo que vai dando novas formas e outros conteúdos às nossas compreensões individuais.

Sob este enfoque, sua efetivação envolve integrantes do grupo de pesquisa Formar-UFF, atualmente composto por licenciandos/as, professores/as da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; mestrandas e doutorandas ligadas ao mesmo Programa e docentes da Educação Básica que atuam em escolas públicas situadas na capital e na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A este conjunto de membros serão integrados professores da educação básica com até 3 anos de experiência (Veenman, 1984) e estudantes dos dois últimos períodos dos cursos de licenciatura da UFF, egressos ou não de programas/grupos que tenham a docência como foco, tais como: Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Educação Tutorial (PET), dentre outros, interessados/as em ingressar no magistério.

A pesquisa em pauta conta com algumas fases, distribuídas em um cronograma com duração de quatro anos - com início no primeiro semestre de 2024, a fim de possibilitar o aprofundamento dos estudos e ações formativas propostas. A primeira fase, em andamento, constitui um levantamento do material bibliográfico sobre formação docente, ingresso na profissão e pesquisa colaborativa. Temas esses que compõem o escopo da pesquisa. Também faz parte da primeira etapa, a elaboração dos memoriais de formação dos integrantes do grupo de pesquisa, que será melhor apresentada na seção dedicada aos resultados.

A segunda fase, ainda não iniciada, envolve a identificação e adesão dos licenciandos e dos professores iniciantes interessados em se envolver com a pesquisa, a identificação dos receios e das principais dificuldades que enfrentam na escola, bem como a produção de memoriais de formação a ser elaborada pelos novos

participantes, que também integrarão as atividades do grupo Formar-UFF/CNPq.

A terceira fase, centrada no movimento formativo proposto pela pesquisa, prevê a realização de uma sequência de rodas de conversa (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018) com os integrantes do grupo. Essas conversas serão destinadas, entre outras coisas, à realização de oficinas pedagógicas construídas coletivamente, que fomentem aprendizagens profissionais relacionadas aos receios e aos desafios mencionados na fase anterior, além de uma exposição das memórias e dos registros das produções desenvolvidas no contexto da pesquisa. A partir daí a pesquisa se encaminhará para a última fase, voltada à produção do relatório final e à divulgação dos resultados por meio de publicações científicas e participação em eventos acadêmicos.

Não menos importante é a nossa preocupação com os pressupostos éticos que garantam a integridade dos envolvidos quanto aos dados suscitados. Cabe lembrar que, no Brasil, as pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde. Na UFF, o Comitê de Ética em Pesquisa tem como objetivo, primariamente, salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos integrantes da pesquisa. Por tudo isso, ao elaborar o projeto que contemplamos neste texto, nos pautamos pelos preceitos éticos definidos por essas entidades visando, inclusive, sua apreciação pelo referido Comitê.

Por fim, julgamos pertinente salientar que, para além dos objetivos apresentados, acreditamos que o desenrolar desta pesquisa começa a originar e potencializar o desenvolvimento de processos identitários e saberes profissionais, bem como a constituição de novos conhecimentos sobre a perspectiva da colaboração no elo com a formação docente e o início da carreira.

Revisão da literatura

As pesquisas da área da formação de professores têm crescido qualitativamente e quantitativamente nos últimos anos. Diniz-Pereira chama atenção para o fato de que, a partir da década de 1990, houve um aumento do volume de investigações sobre este tema tanto nas universidades como nas instituições brasileiras de pesquisa. Em decorrência disso, o pesquisador analisou as principais discussões acadêmicas sobre formação de professores no Brasil, no período de 1980 a 1995, informando que

O tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Diniz-Pereira, 2011, p. 15-16).

Marcelo Garcia e Vaillant (2017) acrescentam que esse significativo crescimento se deve à necessidade de conhecer cada vez mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Para os pesquisadores, este é um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, ocasionando a reformulação dos estudos sobre formação docente.

Nesse campo de estudos, a incompatibilidade entre os modelos de formação inicial predominantes, na maioria dos cursos, e os desafios profissionais que emergem do contexto escolar têm sido amplamente sinalizados com preocupação por estudiosos do assunto (Marcelo Garcia; Vaillant, 2017; Santos; Vasconcellos, 2020). Essa incompatibilidade acontece, principalmente, porque, no dia a dia, os conhecimentos abordados nas universidades “[...] estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho” (Tardif, 2014, p. 12), revelando descompassos entre o que é abordado na graduação e as reais demandas escolares. Argumentam os pesquisadores, que a superação deste quadro requer, dentre outras coisas, a concepção e a implementação de

processos formativos que considerem aquilo que os professores sabem, os modos como aprendem e articulam os novos conhecimentos às suas práticas, bem como aos saberes que produzem e mobilizam na realização da sua função (Tardif, 2014).

Sobre esta questão, décadas atrás, em virtude dos resultados das suas pesquisas sobre formação docente, Shulman, Wilson e Richert (1987) já recomendavam aos cursos de licenciatura a criação de estratégias pedagógicas que instigassem os professores a problematizar e analisar suas experiências escolares anteriores, bem como a produzir alternativas voltadas às situações concretas de ensino visando a construção de uma base de conhecimentos profissionais. Em seu artigo, os pesquisadores advertem que, para efetivar essa proposta, não basta conhecer os conteúdos que ensinarão, é preciso saber, por exemplo, as relações entre os diferentes conteúdos da disciplina a ser ensinada, entre esses conteúdos e os das outras áreas; o modo como tudo isso se articula; os diferentes programas curriculares e materiais didáticos que podem ser utilizados/produzidos e as estratégias necessárias para transformar o saber do professor em saber do aluno.

Sobre a formação dos professores, Gatti (2016) acentua que o desenvolvimento profissional docente, nos tempos atuais, demanda a composição de saberes que vão muito além de competências operativas e técnicas, ou seja, vai se tornando indispensável ao professor ser capaz de mobilizar “[...] conhecimentos e métodos de trabalho, intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola”; confrontar “[...] ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos” (Gatti, 2016, p. 169).

Dito de outro modo, como podemos discutir, refletir e vislumbrar a superação dos problemas existentes e implementar outras perspectivas para a formação docente e a educação escolar?

Ao discorrer sobre esse assunto, não poderíamos deixar de ressaltar o cenário sócio-político-educacional que ganhou ainda mais força nas duas primeiras décadas deste século, cujo ataque à

democracia e, em particular, à educação pública tem sido recorrente. Ataques feitos, principalmente, por “[...] grupos conservadores preocupados com a expansão das críticas aos sistemas econômicos e políticos e à manutenção dos privilégios ligados às elites históricas” (Silva, 2018, p. 97).

Nesse contexto, muitos têm sido os recuos decorrentes de sucessivas perdas de direitos, cuja recuperação exige a concepção e a implementação de políticas voltadas à profissionalização docente, com foco na melhoria das condições de trabalho dos professores, na formulação de planos de carreira consistentes, piso salarial adequado e investimentos na formação inicial e no desenvolvimento profissional.

Para melhor compreender o assunto, nossa pesquisa toma a formação como um dos aspectos essenciais da profissionalidade docente entendendo que a fragilidade das políticas públicas educacionais insiste, muitas vezes, em desconsiderar os resultados das investigações já realizadas neste campo.

Com o intuito de avançar no entendimento dos pontos que se referem à profissionalidade docente, retomamos as contribuições de Nóvoa (2009) registradas no artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. No referido texto, o pesquisador aponta cinco (pré)disposições que julga fundamentais e assume a pessoalidade do professor como uma das dimensões. Dentre as (pré)disposições assinaladas, elegemos duas por dialogarem, mais diretamente, com os interesses de nossa pesquisa.

A primeira disposição que enfatizamos se refere ao **trabalho em equipe**, assim explicada pelo pesquisador:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, s.d.).

Em síntese, o magistério é uma profissão que se exerce no coletivo, cujos saberes que o constituem são gerados ainda no período escolar do/a futuro/a professor/a. A retomada desses saberes tende a ocorrer durante a formação inicial e o ingresso no magistério, originando (re)configurações e múltiplos significados na interlocução com os pares, com a equipe pedagógica, os alunos e seus responsáveis com vistas à superação dos desafios que se impõem e para os quais os novos professores não encontram solução. Esse processo pode desencadear a consolidação de práticas e a cristalização de saberes sem a devida análise crítica, ou mesmo, a percepção da sua mera reprodução (Vasconcellos, 2009).

A segunda disposição destacada se refere à **necessidade dos/das professores/as se comunicarem para fora da escola**, compartilhando seu trabalho com a sociedade visando não apenas a sobrevivência na profissão e a melhoria da qualidade do trabalho realizado, como sua intervenção nos espaços públicos de educação. Para isso, Nóvoa (2009) afirma que um dos principais desafios da educação para o século XXI passa pela compreensão, por parte dos programas de formação, desta perspectiva da profissão docente.

Alertamos, no entanto, que apesar de reconhecermos e compactuarmos com as ideias apresentadas pelo pesquisador, entendemos que a reversão do isolamento e da fragmentação da profissão docente requer a adoção de um conjunto de medidas políticas que, no Brasil, para além dos aspectos anteriormente mencionados, inclui dedicação exclusiva a uma instituição como requisito. De outro modo, como podemos exigir a movimentação desses trabalhadores, no sentido da construção de relações pautadas pela partilha e pela atuação pública?

Ainda neste campo, o estudioso adverte que

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo [e acrescenta]: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos

‘fundamentais’, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’ (Nóvoa, 1999, p. 26, grifo do autor).

Nóvoa (1999) enfatiza que é preciso ultrapassar essa dicotomia, uma vez que esse “modelo” de formação já não contempla mais as necessidades dos dias atuais, das crianças e dos jovens que estão nas escolas. Nesse cenário, os conhecimentos docentes precisam ser construídos mediante vinculação a um sólido processo formativo que não limite os licenciandos à mera observação ou à reprodução acrítica das práticas de outros professores. Inversamente, é fundamental que esses processos instiguem a criação, a capacidade crítica e a autonomia dos futuros profissionais, assim como a apropriação dos conteúdos específicos de sua especialidade. Para atender a essas demandas, Zeichner (2010) defende a articulação entre universidades e escolas, na criação de um “terceiro espaço”, de natureza híbrida, no intuito de provocar rupturas com perspectivas binárias que reduzem o debate e às ações ao embate “[...] com o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática” (Zeichner, 2010, p. 486). Em síntese, é necessário evitar discursos recorrentes que primem por estratégias de seleção - “ou isso ou aquilo”. Contrariamente, precisamos buscar perspectivas mais abrangentes e transformadoras que acolham “o isso e o aquilo”.

Santos e Leite (2006) compartilham desse ponto de vista e acrescentam que uma das possibilidades de superação dos problemas relativos à formação e à prática do professor pode ser construída se

[...] estabelecermos uma [...] parceria entre Universidade e Escola [...], tentando configurar um nó na rede de elementos que constituem o docente em ação diante desse contexto. [Para tanto é necessário], [...] aprofundarmos os estudos sobre a epistemologia da prática docente, como o conjunto de saberes que orientam os docentes em seus afazeres profissionais, no espaço de trabalho cotidiano (p. 12).

Tendo em vista o amplo espectro qualitativo acerca da formação dos professores, Vasconcellos e Santiago (2017) destacam que processos formativos que possibilitam a imersão dos sujeitos em situações reais de ensino precisam ser efetivados de modo a favorecer a composição e a projeção de uma base de conhecimentos teórico-práticos afinados com as exigências do espaço escolar, pautados pelo diálogo entre pares, pelo respeito mútuo, pelo desenvolvimento da autonomia e da autocrítica.

Embora sejam muitos e diversos os estudos que defendem perspectivas como esta (Nóvoa, 1999; Santos; Leite, 2006; Vasconcellos, 2009; Vasconcellos; Vilela, 2017) o fato é que durante o processo de formação inicial é comum que os licenciandos e as licenciandas se perguntem: em que medida, o extenso volume de estudos teóricos realizados na graduação contribuirá com o desenvolvimento do meu trabalho como professor/a? Por que razão as questões e os desafios enfrentados na escola não são estudados e refletidos, conjuntamente, durante a licenciatura? Como vou saber agir como professor/a, se a escola não ocupa lugar central na minha formação?

Em se tratando do começo da carreira, Mariano (2006) explica que os professores recém-formados vivem uma espécie de atuação frente ao espelho, ou seja, ao ingressar na profissão passam a conviver com o deslocamento da sua recente condição de estudante para a de professor/a, o que inclui se deparar com os efeitos da ruptura com o vínculo acadêmico até então estabelecido. Inclui, também, um certo desconforto gerado pela insegurança frente às constantes exigências do trabalho, entremeado por momentos de satisfação perante a oportunidade de exercer uma profissão para a qual se dedicaram por anos. Este misto de sentimentos, aliado às condições de trabalho na escola, muitas vezes, precarizadas, à baixa remuneração e ao tipo de relação que pode vir a estabelecer com a comunidade escolar pode desencadear processos de adoecimento psíquico, desencanto e até mesmo o abandono do magistério.

Esclarecem Lapo e Bueno (2003), que o abandono da profissão é um processo tomado por idas e vindas, por conflitos,

inseguranças, frustrações e receios que se manifestam ao longo de um período que podemos traduzir em 4 momentos:

[...] **abandonos temporários** – caracterizados por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos; **remoção** – transferência de escola que pode ser tanto para fugir de situações desagradáveis e conflituosas quanto para trabalhar em um local mais próximo à sua residência; **acomodação** – tipo de abandono que se caracteriza por uma indiferença ao que acontece no ambiente escolar, limitando-se o professor a cumprir o mínimo de suas obrigações para manter-se no emprego (geralmente neste processo de acomodação, pode haver a presença do *burnout*); **abandono definitivo** – pedido de exoneração, isto é, a ruptura total com a profissão docente. Essas informações são potentes para a nossa investigação, tendo em vista que nos dedicamos a analisar como vai sendo constituída a decisão pelo abandono, no caso dos sujeitos participantes. Afinal, por se tratar de uma situação complexa, que envolve decisões de ordens diversas – emocionais, financeiras, sociais, psicológicas, – a renúncia de uma profissão nem sempre é uma posição definitiva (Lapo; Bueno, 2003, p. 74).

Sobre este mesmo assunto, encontramos na obra “Entre descobertas e sobrevivências, desisti da profissão: retratos do abandono do magistério”, publicada por Santos e Vasconcellos (2020), resultados de uma investigação que envolveu professores que tomaram a decisão de abandonar a docência. As informações apresentadas oferecem pistas que enriquecem as nossas reflexões sobre as relações entre formação inicial e o começo da carreira. Dentre os dados partilhados, destacam as pesquisadoras que “[...] para os professores que vivenciaram experiências mais próximas à docência durante a formação inicial, o início do magistério foi vivido de maneira menos traumática, mais tranquila e com mais segurança” (p. 114).

Embora o abandono da profissão seja um tema que ronda e faz parte da realidade de muitos professores novatos, uma parcela persiste na caminhada e por seu intermédio vai adquirindo mais

experiência e confiança, conquistando o reconhecimento dos alunos, dos seus familiares e colegas de profissão que os ajudam a permanecer no trabalho. Isso pode ter relação com o fato de terem encontrado um ambiente de trabalho acolhedor; por terem buscado/encontrado professores mais experientes que atuam (quase) como mentores ou em virtude de razões ligadas às suas características pessoais ou relacionadas às instituições nas quais estão imersos.

Em síntese, acreditamos que o isolamento ao qual está submetida a maioria dos professores que ingressam na profissão não é uma boa escolha, tendo em vista que são múltiplos, complexos, recorrentes e, muitas vezes, inéditos os problemas e as exigências do cotidiano profissional. As soluções necessárias para lidar com este quadro costumam ser igualmente difíceis, originais, urgentes e variadas. Portanto, a sua construção requer a configuração de saberes que tendem a ser potencializados quando novos professores têm a oportunidade de integrar processos colaborativos de formação que envolvam profissionais mais experientes e tomem por base em seus estudos, processos metodológicos e análises dos desafios que emergem das escolas nas quais esses docentes atuam (Toledo; Vasconcellos, 2023).

Dizemos isso por entendermos que a participação em grupos colaborativos parece ser um forte indicativo de amenização dos problemas enfrentados por professores e futuros professores, na medida em que proporcionam aos participantes a chance de discutir, relatar e analisar com respaldo teórico seus anseios, compartilhar experiências e conhecimentos por meio de percursos que ajudem a ampliar o repertório profissional dos/as envolvidos, auxiliando-os na busca de respostas às dificuldades que são/serão enfrentadas.

Esta perspectiva encontra respaldo na produção de estudiosos por entenderem que ao trabalhar conjuntamente, sob o enfoque da colaboração, “[...] com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua procurando atingir objetivos comuns” (Ponte, 2004, p. 38), os envolvidos têm mais condições de tomar decisões coletivas, rever suas concepções e práticas, produzir conhecimentos e

implementar “[...] projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente” (Ibiapina, 2008, p. 22).

Sob este prisma, o grupo colaborativo

Configura-se [...] como uma instância de prática de apoio para a fase inicial, ao proporcionar um ambiente de reflexão e de investigação sistemática sobre a prática, não apenas no âmbito individual, mas principalmente coletivo. Importante destacar que, na interlocução com os outros, os professores iniciantes são influenciados e influenciam nesse processo de constituição das identidades individuais e coletivas do grupo (Gama; Fiorentini, 2008, p. 38).

Diante do exposto, podemos dizer que

Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; [...] diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (Boavida; Ponte, 2002, p. 03).

Ao discutir as potencialidades e os desafios do trabalho realizado sob a perspectiva da colaboração, Cristóvão (2009) esclarece que não é fácil deixar a “zona de conforto”, ou seja, sair da escola e declarar os problemas a um grupo de pessoas que à primeira vista são desconhecidas. Porém, afirma que é preciso que o professor arrisque voos mais altos e entre na “zona de risco”, considerando que

[...] a vivência colaborativa pode ser a base dessa transformação: é nessa vivência que percebemos a complexidade da prática pedagógica e que entendemos que ensinar não é apenas mostrar aos alunos as respostas certas e os meios de se chegar a elas, mas

desenvolver neles a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus caminhos. Além disso, quando essa prática nos angustia, é também no grupo que encontramos apoio para enfrentar os novos desafios que surgem e não desistir no meio do caminho... (p. 23).

Sendo assim, “[...] a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem [...]” (Boavida; Ponte, 2002, p. 03).

A riqueza do papel da colaboração, no processo de formação inicial e continuada do professor, reside, também, no fato de direcionarmos diferentes olhares para um mesmo objeto (o ensino), permitindo que percepções diferentes sejam colocadas em xeque pelo grupo que vai dando novas formas e outros conteúdos às nossas compreensões individuais sobre as coisas. Nesse fluxo, “o próprio ato de compartilhar torna-se uma tarefa reflexiva, pois preciso pensar como dizer sobre o que eu faço e depois preciso interpretar o que o outro está entendendo sobre o que eu digo” (Cristovão, 2009, p. 25).

Boavida e Ponte (2002, p. 01) ampliam e contribuem com essa discussão ao afirmarem que “[...] a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas [...] demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais.”

Nono e Mizukami (2001) também reforçam a importância da troca de experiências entre os docentes em grupos, ressaltando que esta prática pode favorecer o desenvolvimento da agilidade no raciocínio crítico, na resolução de problemas e na tomada de decisões. A partir daí, pode-se pensar que o trabalho colaborativo apresenta potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades à difícil tarefa do exercício da docência.

Considerando os argumentos até aqui delineados e as nossas experiências como docentes, como formadoras de professores, professores em formação inicial e pesquisadoras do campo da formação docente, julgamos relevante ressaltar que para além das nossas experiências no campo profissional, em nossa pesquisa, a opção pela colaboração se deve ao fato de ser uma perspectiva integradora das relações e, portanto, sensível à produção de conhecimentos que nos levem à construção de uma escola outra para uma sociedade em permanente transformação.

Resultados e discussões

Na fase atual da pesquisa, temos investido no levantamento e sistematização da bibliografia de referência para nosso estudo e na elaboração de memoriais de formação (Passeggi, 2008) de todos os integrantes do grupo de pesquisa. Esse movimento tem sido importante para o fortalecimento dos laços de confiança e colaboração entre os integrantes; para o autoconhecimento e a construção de processos de identificação com o próprio grupo; a revisão e a ressignificação das nossas experiências profissionais/pessoais/acadêmicas e para a vivência interna de um movimento que também será proposto aos futuros integrantes da pesquisa no semestre subsequente: os professores iniciantes. Nesse cenário, temos compreendido os memoriais como “[...] dispositivos teorico metodológicos de formação docente e de pesquisa em educação” (Bragança, 2023, p. 3).

Na mesma direção, os movimentos de partilha e reflexão suscitados pelos memoriais produzidos contribuem para a produção de sentidos coletivos e a reafirmação da importância do singular-plural no contexto da formação de professores (*Ibidem*, 2023). Todo o processo tem sido gravado em áudio e vídeo e o material gerado tem sido organizado e armazenado visando sua seleção, descrição e análises contínuas por meio do diálogo com a literatura da área. Essa iniciativa, também, tem nos permitido avaliar continuamente o trabalho que realizamos, refinar as ações

constituídas e divulgar processos e resultados em espaços escolares e acadêmicos voltados a este fim. Para isso, contamos, ainda, com anotações em cadernos de campo, atas das reuniões, fotos e outros registros que partilhamos nas redes sociais do grupo.

Ao final do estudo, esperamos compreender se as ações cumpridas pelo cronograma ao longo do projeto e os registros elencados poderão evidenciar a presença de perspectivas colaborativas na formação do grupo de professores iniciantes, integrantes da pesquisa, sobretudo no enfrentamento e/ou superação dos desafios da profissão e na análise dos saberes docentes originados e/ou mobilizados nesse processo.

Além disso, há possibilidades de que as análises possam evidenciar particularidades no grupo dos professores, integrantes da pesquisa, que permitam desenvolver olhares mais específicos, resguardando as devidas proporções no que tange o *locus* de atuação de cada professor/a, assim como os segmentos escolares aos quais estão inseridos.

Considerações finais

Alinhadas aos pressupostos da pesquisa colaborativa, entendemos que ao estabelecer um trabalho em parceria entre universidade e escola básica, mediante o desenvolvimento de ações conjuntas que possibilitem articulações contínuas entre teorias e práticas docentes, professores/as da Educação Básica, licenciados/as e docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) terão a oportunidade de levantar e se debruçar sobre questões reais que emergem da escola e construir alternativas para os desafios profissionais que vivenciam. Terão, também, a chance de realizar estudos, trocar e analisar suas experiências contribuindo com o desenvolvimento do seu próprio trabalho, com a formação dos/das docentes e dos/das futuros/as docentes que compõem o grupo de pesquisa Formar-UFF, além de publicizar os conhecimentos gerados neste processo traçando caminhos que indissociam pesquisa e formação.

Diante disso, entendemos que a pesquisa "**Com a palavra os professores iniciantes! Relações entre processos formativos e os saberes docentes originados sob a perspectiva colaborativa**" oferece significativas contribuições para a formação dos partícipes, além de incitar a formulação de indagações de cunho didático-pedagógico que induzam a uma análise mais profunda dos desafios, diariamente, enfrentados pelos docentes em suas respectivas instituições de ensino.

Adicionalmente, acreditamos que a pesquisa gera subsídios para o desenvolvimento de estratégias destinadas à superação das dificuldades relativas ao exercício da docência e à inserção na profissão, fundamentando-se nas premissas das epistemologias colaborativas.

Um outro aspecto que merece destaque se refere às evidências de pequenas transformações que começamos a perceber no interior do grupo. Sem a pretensão de estabelecer relações diretas de causa e efeito, temos observado que no decorrer do percurso de construção e início do desenvolvimento desta pesquisa, membros do grupo Formar foram, pouco a pouco, se mostrando mais interessados, fortalecidos e confiantes em partilhar os conhecimentos que produzem ocasionando, a partir do primeiro semestre de 2024, considerável atuação em eventos da área da Educação. Esse interesse e autoconfiança se manifestam, também, na composição deste livro que contempla capítulos elaborados por pesquisadores/as que se encontram em níveis diferentes de formação e atuação profissional/acadêmica, assim como na maior frequência e participação nas reuniões do próprio Formar. A este fato acrescentamos que duas pesquisas de doutorado³ ligadas a esta

³ As duas pesquisas denominam-se, provisoriamente, "Formação de professores em perspectiva colaborativa: contribuições para o desenvolvimento profissional docente na escola e na universidade" e "Professores iniciantes: caminhos percorridos em busca da construção/reconstrução de sua pessoalidade", de autoria de Mônica dos Santos Toledo e Patrícia Gomes Passos, respectivamente. Ambas, cursam o doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

que mencionamos encontram-se em andamento sob a responsabilidade de duas das autoras deste capítulo: Patricia Gomes Passos e Mônica dos Santos Toledo.

Como pesquisas desta natureza são suscetíveis às intercorrências, ao final de 2023 o grupo acolheu, de forma unânime, a proposta de alterar a frequência das reuniões que sempre foram quinzenais para encontros semanais a fim de minimizar riscos, tentar garantir os prazos, manter o ritmo de trabalho e evitar prejuízos a ambas. Isso pode parecer pouco, mas diante do volume de demandas que nos chegam diariamente, decorrentes das obrigações profissionais, pessoais e acadêmicas de todos/as, reconhecemos o esforço do coletivo de pesquisadores/as do Formar e o comprometimento de cada um/a com todos e todas.

Para além dos nossos agradecimentos aos membros do grupo, encerramos esta obra que se propõem a traduzir em capítulos um breve panorama daquilo que temos produzido no campo dos estudos sobre formação de professores/as, assegurando que, apesar das adversidades que atravessam as vidas de todos/as nós, temos nos dedicado a projetar futuros ainda mais promissores em torno das relações entre formação docente, perspectiva colaborativa e professores/as iniciantes. A pesquisa que aqui apresentamos é parte importante deste caminho e você, leitor/a, nosso/a convidado/a!

Referências

ALVES-MAZZOTTI A. J., GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

BOAVIDA, A. M. e PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional***, 2002, Lisboa: APM.

BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919>. Acesso em: 10/11/23.

CRISTOVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. *In*: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (Orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J., E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919>. Acesso em: 03 out. 2022.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M., ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMA, R. P., FIORENTINI, D. **Identidade de professores iniciantes de Matemática que participam de grupos colaborativos**. Horizontes, v. 26, n.2, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educaçao>. Acesso em: 13 maio. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *In*: **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ-ESCOBAR, M.; SILVA-PEÑA, Ilich, PRECHT-GANDARILLAS, A.; KELCHTERMANS, G. Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146706>. Acesso em: 13 maio. 2024.

IBIAPINA, I. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber livro, 2008.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar, 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2024.

MARCELO GARCIA C., VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia en latinoamérica. *In: Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnTckZFGCQrsKP/?lang=es>. Acesso em: 13 maio. 2024.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In: LIMA, Emília Freitas (Org.). Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

NONO, M. A. MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *In: Reunião Anual da ANPED, 24, Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. CD-ROM*.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2024.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 nov de 2024.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente** (org.). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *In*: **Educar em Revista**, 24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vq3wfwQHPyL7ZSvWWpgNhGH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2024.

PRADO, G. do V. T. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da Educação? **Revista Teias**. ProPED/UERJ, v. 12, 2011.

REZENDE, C. de S.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades**. Curitiba: Appris, 2020.

REZENDE, C. de S.; VASCONCELLOS, M. **Entre rodas de conversa e práticas de formação: um olhar sobre o desejar saber-fazer interdisciplinar em diálogo entre a universidade e a escola básica**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, de R. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu editora, 2018.

SANTOS, A. A. P. dos, LEITE, Y. U. F. O papel do estágio na formação de professores. *In*: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá, Mato Grosso: ISSN 1809-807X, 2006. 1 CD-Rom.

SANTOS, D. R., VASCONCELLOS, M. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério no Brasil.** Curitiba: CRV. 2020.

SHULMAN, L., WILSON, S., RICHERT. 150 different ways' of knowing: representation of knowledge in teaching. *In:* CALDERHEAD, J. (Org.). Exploring teachers' thinking. London: **Cassel Education**, 1987.

SILVA, M. Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. *In: Revista Perspectiva Sociológica*, Rio de Janeiro, n. 21, 1º sem. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/nmxcgYGsVyyd4h4NZVtnpQk/>. Acesso em: 13 maio. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, M., VASCONCELLOS, M. Da solidão ao encontro: argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Araraquara, v. 18, 2023.

VASCONCELLOS, M. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais.** 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS.

VASCONCELLOS, M., SANTIAGO, M. Cursos de licenciatura e práticas docentes na educação básica: relações entre o referencial freireano e a formação inicial inspirada pela abordagem interdisciplinar. *In: Revista ALEPH*. n. 28. jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39192>. Acesso em: 13 maio. 2024.

VASCONCELLOS, M., VILELA, M. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, 2017.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8thTrhkXCvyb4scWLy6bnSr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio. 2024..

VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. Formação de Professores e Projetos Interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, 1984.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 13 maio. 2024.

Sobre as organizadoras

Mônica Vasconcellos

Me chamo Mônica Vasconcellos, e desde 1998, sou mãe da Natália Vasconcellos, a quem dedico este trabalho e tudo o que venho realizando desde o seu nascimento. Depois de alguns anos de atuação como professora da Educação Básica, cursei e concluí o Mestrado (em 2005) e o Doutorado em Educação (em 2009) e fui aprovada em dois concursos públicos para o Magistério Superior. Em virtude destas aprovações, em 2009 passei a trabalhar como docente na UFMS e lá partilhei, com outra professora, a coordenação do PIBID/Pedagogia e de um Grupo de Pesquisa (GED/CNPq) que concebemos e implantamos na época. Tempos depois (em 2013), abri mão desta oportunidade e assumi, na UFF, uma das vagas destinadas à Didática. Nesta instituição, tenho me dedicado ao trabalho com a graduação, com à Pós-Graduação em Educação, à tutoria do Grupo PET/MEC-SESu-Interdisciplinar e à Coordenação do Grupo de Pesquisa Formar/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715055413703709> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2938-2121>

Neyse Luz Muniz

Sou a Neyse Luz Muniz, 'Mulher Cristã' e professora Adjunta do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF), orientada pelo professor Helder Guerra de Resende. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF), orientada pela professora Dinah Vasconcellos Terra. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF), coordenado pela professora Mônica Vasconcellos e Membro do Grupo de Pesquisa: Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF), coordenado pelas professoras Sandra Escovedo Selles, professora Dinah Vasconcellos Terra e pelo professor Everardo Paiva de Andrade. Atuei como coordenadora da área de Educação Física no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal Fluminense (PIBID/UFF). Atualmente, tenho me dedicado a pesquisas que tematizam o campo da

Formação Docente inicial e continuada, a práticas pedagógicas no âmbito da Educação e da Educação Física, orientada por caminhos epistemológicos e metodológicos relacionados tanto a “*pesquisaformação*” quanto a narrativas (auto)biográficas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8557004448134357> - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8076-0126>

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Sou a Cyntia, mãe da Cindy e do Daniel, casada com David e membro da SIBI (2ª Igreja Batista de Itaperuna/RJ), minha base de vida. Iniciei minha profissão aos 17 anos de idade como professora da Educação Básica da rede privada do meu município e tenho mais de 15 anos de experiência no Ensino Superior, na rede FAETEC/FAETERJ; Possuo experiência como Coordenadora Educacional e Psicopedagoga durante 16 anos na Educação Básica, Técnica e Superior da rede pública e privada de Itaperuna/RJ. Me formei na Licenciatura em Pedagogia; Sou Especialista em Gestão da Educação; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Neuropsicologia Clínica e Institucional (em formação); Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – PPGE/UFF, com apoio da CAPES e do CNPq, orientada pela professora e pesquisadora Dra. Mônica Vasconcellos. Sou membro dos grupos de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura – UFF/CNPq (CDC) e do Formar – Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UFF/CNPq, desde 2016/2017, período em que aprendi que a pesquisa fomenta a prática pedagógica e ilumina as lentes para outras tessituras na vida e formação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4997279362766403> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1719-6145>

Sobre as autoras e os autores

Alessandra Cristina Raimundo

Sou Alessandra Cristina, atualmente professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (2007); ingressei e concluí o mestrado em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (2010-2011) e sou Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, desde 2022. Participo do Grupo de Estudos Currículo, Docência e Cultura da Universidade Federal Fluminense, pesquisando temas referentes à: formação de professores e práticas pedagógicas, saberes docentes, profissionalização docente, relações étnico-raciais, interdisciplinaridade, desenvolvimento profissional e início da docência.

Ana Luiza de Oliveira Nascimento

Me chamo Ana Luiza de Oliveira Nascimento, sou bacharel em Ciências Biológicas e Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Possuo mestrado e doutorado em Ciências (Universidade de São Paulo-USP), onde pude realizar pesquisas ligadas a área de conservação e biodiversidade de abelhas e vespas e participar de grupos de pesquisas com bolsa de estudos da Capes e CNPq. Durante meu curso de doutorado na USP, realizei doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca como bolsista do programa Ciência sem fronteira-Capes. Trabalhei em atividades de divulgação científica em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em 2019, iniciei participação no Grupo de Pesquisa Formar-UFF, e pesquisando sobre formação inicial de professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde 2022, atuo como docente na Rede Estadual de São Paulo lecionando disciplinas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Em 2023, assumi o cargo de docente I na Rede Municipal de Indaiatuba e atuo na Educação Básica.

Caíque Santos de Souza Gueri

Sou o Caíque, graduando na Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal Fluminense. Nessa mesma Universidade sou

bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET – Conexão de Saberes Inter), sob a tutoria da professora Dra. Mônica Vasconcellos. No mesmo ano de 2022, passo a integrar o FORMAR (Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas), que assim como o PET – Conexão de Saberes, é um grupo de pesquisa sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

Edna Regina da Silva Aguiar Arruda

Sou Edna Regina, professora no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni -UFF), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tenho Mestrado em Educação pelo PPGEduc da Universidade Federal Fluminense e integro o Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF).

Érika de Santana Figueiredo

Sou Érika de Santana Figueiredo, mulher negra, professora que tive minha formação inicial no Curso Normal e que em 2003 concluí a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, já atuando nos anos iniciais da Educação Básica. No ano de 2006, cursei a Especialização em Pedagogia da Infância pela Universidade Estácio de Sá. E dois anos depois, em 2008, concluí o curso de Especialização Raça, Etnias e Educação no Brasil pela Universidade Federal Fluminense. Em 2009, me tornei mãe da Mariah, e em 2013 do Miguel, pessoinhas nas quais encontro sentido e inspiração para continuar me dedicando na atuação como professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de Niterói, e também como professora do Ensino Médio, no Curso de Formação de Professores, na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Hoje, Mestre pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (2023), orientada pela Prof. Dra. Mônica Vasconcellos e co-orientada pela Prof. Dra. Lucimar Rosa Dias, sigo como membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formar/CNPq, buscando aprofundar meus estudos acerca da temática Étnico-Racial e Formação de Professores.

Helen Pereira Ferreira

Me chamo Helen Pereira Ferreira, sou Pedagoga e Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - Uerj/Febf. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

-UFF. Desenvolvedora de Ambiente Virtual de Pesquisa- AVP. Professora da Faculdade de Educação da UFF. Atuando, principalmente, nos seguintes temas: Formação de Professores, Didática, Educação e Cibercultura e Cotidiano Escolar.

Irene Kethryn Vandanezi Labi Medeiros

Me chamo Irene Medeiros, sou mãe do Pedro Henrique desde 2013 e do João Miguel desde 2022, oriunda de regiões periféricas, e cercada por total apoio da minha mãezinha, dona Dilma Labi Adão, a quem dedico todos os meus esforços e realizações. Concluí minha licenciatura em Pedagogia na prestigiada Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em 2023, marcando uma trajetória acadêmica sólida e comprometida com a excelência educacional. Em 2022, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio para a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal, por meio do Programa de Mobilidade Acadêmica pela UFF. Durante esse período, estagiei na Herdade Gâmbia - Lugar dos Pernilongos, o que proporcionou uma valiosa experiência internacional. Desde 2019, tenho participado ativamente como organizadora e palestrante em eventos acadêmicos, especialmente abordando a temática da interdisciplinaridade e formação de professores. Além disso, explorei a metodologia Montessoriana em 2021, como parte das minhas experiências práticas. Entre 2017 e 2019, destaquei-me como membro atuante do Grupo de Pesquisa em Formação e Práticas Pedagógicas e integrei o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica sob o Programa de Educação Tutorial/Interdisciplinar - PET-MEC/SESU. Concluí minha graduação em Pedagogia em 2023 e, ao longo dessa jornada, tive a oportunidade de compartilhar conhecimento e expertise por meio de palestras, destacando-me como coautora do livro "Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola" (2019), ampliando minha influência no campo educacional e consolidando meu papel como agente de transformação e inovação.

Irving Natarája Andrade Magalhães

Me chamo Irving Natarája Andrade Magalhães. Sou licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense e em Letras - Português pela Faculdade Única. Possuo Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade

Federal do Piauí. Leciono na Educação Básica da SEMED Maricá, na Escola Municipalizada de Inoã. Tenho interesse nos processos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sobretudo em sua relação com a atuação docente em ambientes de privação de liberdade.

Isabela dos Santos Paixão da Conceição

Olá, sou Isabela Paixão, solteira, 26 anos. Inspirada desde de cedo por meu pai, Marco Antônio Paixão, a escrever e compor, inevitavelmente ingressei no curso de Letras Português e Francês, na Universidade Federal Fluminense. Apaixonada por leitura e pelas letras, trilho esse percurso no campo de estudo de linguagens, além de integrar grupos de Pesquisas PET-INTER Conexão de Saberes e Formar, relativos à educação/formação de professores, campo que descubro à cada dia, maior vocação e identificação. O caminho de estudos levou-me a morar na metrópole, no entanto, meu lugar de refúgio sempre será minha cidade Natal, São Pedro da Aldeia na Região dos Lagos, RJ, lugar onde abraço minha essência e encontro minha ancestralidade ao pisar na areia branca de conchas banhada pela Lagoa de Araruama.

Kate Lane Costa de Paiva

Sou a kate Lane, professora da Universidade Federal Fluminense, no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni -UFF), onde coordeno o ODU – Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação Antirracista. Sou doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Luana Teixeira Sanchez

Me chamo Luana Teixeira Sanchez. Pedagoga (UFF), com Pós-graduação em Psicopedagogia (IBMR). Atuo na Educação básica como professora alfabetizadora na E.M. Paul Harris, na (SEMED Nilópolis) e na E.M Célia Sobreira (SEMED Japeri). Sou pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq (FORMAR).

Lucas Werneck Duarte

Me chamo Lucas Werneck, graduando em História na UFF. Criado na zona oeste do Rio, fruto da educação pública. Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação pública que com seu amor pela docência me incentivaram a buscar e ter gosto pelo aprendizado. Ingressei no curso de licenciatura em História no ano de 2020 e no ano seguinte participei do Programa de Educação Tutorial no Grupo PET Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF.

Lucimar Rosa Dias

Sou Lucimar Rosa Dias, mestra e doutora em educação. Professora da Universidade Federal do Paraná, desde 2014, e docente do ensino superior público, desde 2009. Coordeno o grupo de estudos e pesquisas em educação para as relações étnico-raciais o ErÊYá. Tanto as pesquisas que realizo quanto as que oriento buscam alterar as desigualdades raciais no ambiente escolar, seja tratando das infâncias, das mulheres negras na educação ou da formação de docentes. Para contatar-me meu e-mail é lucimardias@ufpr.br e se quiser conhecer a minha produção a maior parte está disponível nesta página <<https://l1nk.dev/xwTAY>>. Tenho livros de literatura infantil publicados e vários artigos sobre o tema.

Manuela Santiago Storino

Sou Manuela Santiago Storino, licencianda em História pela Universidade Federal Fluminense, educadora popular em Niterói. Participo do Programa de Educação Tutorial no Grupo PET Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF. Sou pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq (FORMAR) e estagiária do Museu Casa de Benjamin Constant.

Maria Paula Gonzaga Magalhães

Sou Maria Paula Gonzaga Magalhães, Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdade social e Educação. Bolsista CAPES; Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação inclusiva, Cotidiano escolar, Cibercultura e Ética Hacker. Professora da

rede pública municipal de Niterói, atuando na área de apoio educacional especializado.

Mayara Maduro Lacerda da Silva

Me chamo Mayara Maduro Lacerda da Silva, sou licencianda em História pela Universidade Federal Fluminense, integrante do Programa de Educação Tutorial no Grupo PET Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF. Atuo como pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq (FORMAR).

Mônica dos Santos Toledo

Sou Mônica dos Santos Toledo, nascida em 1987, no Rio de Janeiro. Vivi uma infância simples e feliz no município de São Gonçalo (RJ), junto a meus pais e a meu irmão mais novo. Minha formação como professora se iniciou pelo Curso Normal (Ensino Médio) e, em seguida, pela graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal Fluminense (UFF). Compreendendo a formação docente como um movimento permanente, continuo sempre a estudar, tendo cursado uma especialização em Psicopedagogia (UCAM), o Mestrado em Educação (PPGE-UFRJ) e, mais recentemente, venho trilhando os caminhos do Doutorado em Educação (PPGE-UFF). Atuo como professora da Educação Básica desde os 19 anos, trabalhando boa parte desse tempo na Educação Especial. Atualmente, sou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), onde tenho a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado à formação de professores em uma perspectiva inclusiva de Educação. Não caminho só nesse movimento formativo: tenho a companhia de meus familiares, amigos e colegas de trabalho e dos integrantes de dois grupos de pesquisa dos quais participo: FORMAR - Grupo de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação - LaIFE, ambos da Universidade Federal Fluminense.

Patrícia Gomes Passos

Eu sou a Patrícia Gomes Passos, me sinto honrada por ser filha de Antônio Passos e de Maria Antônia Gomes e mãe de Maria Clara Passos. Por essas pessoas muito amadas dedico meu propósito de vida. Sou Pedagoga, atuei por alguns anos como professora dos Anos Iniciais, na rede Privada de Ensino. Há quinze anos me dedico ao serviço público, exercendo o

cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, lotada no Colégio de Aplicação (CAp- UFRJ). Há doze anos prestei um novo concurso para o cargo de Orientadora Pedagógica do Município de São João de Meriti e, por isso, agrego meu trabalho às duas matrículas. Em 2020 concluí o Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pertencço ao Grupo de Pesquisa Formar/ CNPq e atualmente sou doutoranda em Educação também na UFF, orientada pela Prof^a Dra. Mônica Vasconcellos.

Samara Silva Barbosa

Me chamo Samara Silva Barbosa, sou licencianda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), integro o Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF). Participo do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF.

Samira Silva de Oliveira

Sou Samira Silva de Oliveira, licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), integro o Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF). Participo do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF.

Sandra Maciel de Almeida

Sou Sandra Maciel de Almeida, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga (UFF), com Mestrado e Doutorado em Educação (UERJ). Atuei como professora na Educação Infantil, coordenadora pedagógica do abrigo Solar Bezerra de Menezes e do Programa Salto para o Futuro/ TV Escola. Fui Assessora-chefe da Assessoria Pedagógica da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado. Desenvolvi pesquisas de abordagem etnográfica voltadas para a inclusão e exclusão socioeducacional, dedicando-me a pesquisar, no momento, a educação em espaços de privação de liberdade, especialmente, a escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação. Tenho interesse nos processos pedagógicos que aproximam os estudantes das escolas, buscando compreender as dinâmicas excludentes a partir da perspectiva de alunas e alunos.

Victor Osvaldo Torres

Me chamo Victor Osvaldo Torres e tenho 21 anos, sou estudante de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, tenho interesse pelas áreas de políticas públicas e metodologia das ciências sociais. Durante o percurso da graduação que se encaminha para o fim (6º período), participei de diversos projetos, como o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes – Interdisciplinar MEC/UFF, voltado para a formação de professores, Programa de Apoio à Inclusão, voltado para colaborar com a permanência de estudantes com deficiência na universidade pública, Programa Agentes pela Cidadania, voltado para a promoção da educação popular e direitos na cidade de Niterói e o Programa de Desenvolvimento Acadêmico, voltado para o aprimoramento das habilidades acadêmicas/universitárias. Por fim, posso dizer que dedico este trabalho a minha companheira Laysa Dores, sem a qual minha vida não seria tão maravilhosa.

Em diferentes ângulos, é possível perceber que cada capítulo que compõe esta obra nos convida ao diálogo em torno das questões que envolvem a Formação de Professores e seus desafios atuais. Viajando por diferentes nuances, metodologias e bases teóricas, os autores dos onze capítulos apresentam em seus textos as marcas do trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar que, somado às experiências vivenciadas por cada leitor/a, provocam deslocamento de sentidos e significados ao movimento contínuo do ser Professor.